

UNIVERSITÉ DE QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPACTS DE L'ENVIRONNEMENT SUR LE FONCTIONNEMENT DES ENFANTS
ISSUS DE FAMILLES IMMIGRANTES DE PAYS EN DÉVELOPPEMENT

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
ANNE CHOQUETTE

JUIN 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Avant d'entamer des études en psychologie, mon chemin a croisé celui de plusieurs adolescents immigrants qui présentaient des problèmes avec la justice dans un centre de réadaptation de Montréal. Ces jeunes sont souvent surreprésentés dans plusieurs structures d'accueil. Je m'intéressais à leur parcours et au contexte adverse dans lequel ils évoluent puisque souvent, je me suis rendue compte que certains facteurs environnementaux précipitaient des troubles d'adaptation. En surface, ces jeunes présentent un visage dur, mais lorsqu'on leur permet de s'ouvrir, on découvre une clientèle passionnante. Le passage du primaire au secondaire est considéré comme une transition fondamentale dans le parcours des jeunes. Toutefois, il peut s'avérer doublement difficile pour un enfant qui provient d'une culture minoritaire, car il doit aussi s'adapter à la culture, aux valeurs, et parfois à la langue. Cette étude a donc pour but de documenter l'environnement dans lequel ces jeunes évoluent et de comprendre les liens entre les éléments de leur environnement et leur développement. Depuis quelques décennies, le visage multiculturel de la province a considérablement changé. Les enfants issus de familles immigrantes représentent une population en forte croissance et ils rencontrent des défis spécifiques. Aucune étude recensée n'a documenté le développement de ces enfants à partir de mesures cognitives alors qu'ils sont en voie de compléter le cursus de l'école primaire. Cette étude n'a pas la prétention de faire le tour de cette question complexe, elle se veut un premier pas dans le débroussaillage de ce domaine de recherche pour permettre à ces enfants et adolescents de maximiser leur développement afin de favoriser leur adaptation.

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma gratitude envers Marie-Claude Guay, directrice de thèse. Bien sûr, ses conseils tout au long de la réalisation de cette thèse ont été précieux, mais c'est surtout parce qu'elle a su m'insuffler la persévérance nécessaire pour mener à terme ce projet d'envergure que je tiens tout spécialement à la remercier.

Je tiens à souligner l'apport de mes équipes de travail du service Aube/Havre du Centre jeunesse de Montréal (Debbie, Fred et les autres). Je souligne ainsi leurs encouragements, mais tout particulièrement le bagage de savoir qu'ils ont su me transmettre durant ces années. Un merci tout spécial aux jeunes auprès de qui j'ai travaillé durant ces années; ces jeunes qui n'ont cessé de me fasciner et de faire grandir cette passion. Je remercie aussi mes collègues de l'Institut Philippe-Pinel avec qui j'ai débuté ma carrière de psychologue clinicienne et avec qui je partage le plus beau métier du monde.

Au chapitre du soutien moral, l'amitié est un rappel constant que la vie n'est pas entièrement composée de travail et d'études. Les moments passés avec mes amis m'ont apporté un bonheur irremplaçable, carburant lors de cette longue aventure.

Marie-Ève, qui à travers cette longue aventure, naviguait en parallèle à mes côtés, je la remercie pour sa présence, son rationnel et sa précieuse complicité;

Cynthia, amie depuis toujours (et à toute sa marmaille), pour ses encouragements constants, ses journées d'évasion et toutes ses petites attentions.

Sylvie, *coloc*, qui m'apportait réconfort et soutien au quotidien, et amie avec qui j'ai partagé de grandes théories et des moments où je décrochais;

Milou, ma collègue des journées de travail, coéquipière, et surtout amie dont la passion et l'investissement sont inspirants et contagieux;

Marilyne, Amélie, Mylène, Stefanie, qui apportaient le support nécessaire à maintenir le cap et les gars de la gang qui ont su par leurs commentaires insignifiants me faire rire et m'apprendre à dédramatiser.

Merci à Diane et à tous les autres qui n'ont cessé de croire en moi en me répétant « je suis si fière de toi »!

Je souhaite aussi remercier Sophie Drolet qui, un jour, m'a poussée à me dépasser, à me donner corps et âme dans mes réalisations et qui m'a appris à me faire confiance.

Je tiens aussi à remercier mes coéquipières du ballon rond sans qui et sans quoi je n'aurais pu maintenir un équilibre dans ma vie.

Bien sûr, je tiens à souligner la générosité sans frontière de ma famille. Maman, sans ton amour inconditionnel qui se lit dans tes yeux chaque fois que je te parlais de mes exploits, de mes échecs et de mes questionnements, ma persévérance se serait affaiblie. Merci à papa, qui, fidèle à lui-même, n'a pas dit grand-chose, mais dont la fierté m'a permis de poursuivre cette longue aventure. Merci à ma petite sœur qui savait mettre la pression nécessaire au flot de travail et merci à Jacqueline qui du haut de ses cinquante ans de plus, a toujours su me ramener à la simplicité et à la beauté de la vie!

Je ne peux passer sous silence le travail méticuleux des assistantes à la réalisation de ce projet d'envergure. De plus, la présente étude n'aurait pu se concrétiser sans l'appui exceptionnel de la commission scolaire Pointe de l'île et du CRSH.

J'exprime aussi toute ma gratitude envers les écoles, enseignants, directeurs, parents et enfants qui ont participé à cette étude. Sans vous, rien n'aurait été possible.

Finalement, je remercie tous les autres acteurs qui, d'une façon ou d'une autre, ont façonné le cours de cette longue séquence de ma vie. J'exprime donc toute ma gratitude aux gens qui ont croisé ma route durant ces années d'études et qui, à leur façon, ont contribué à cet aboutissement.

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE	4
1.1. L'immigration au Québec : le portrait d'une population	4
1.2. Modèle écologique du développement de l'enfant	6
1.3. Environnement, fonctionnement intellectuel et compétences scolaire	10
1.4. Environnement et développement psychoaffectif	15
1.5. Environnement et immigrants de pays en développement	21
1.6. Fonctionnement intellectuel et psychoaffectif, réussite scolaire et immigrants de pays en développement	27
1.7. Objectifs à l'étude	29
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE	32
2.1. Participants	32
2.2. Déroulement	33
2.3. Instruments de mesure	35
2.3.1. Développement de l'enfant	35
2.3.2. Variables environnementales	37

CHAPITRE III	
RÉSULTATS	40
3.1. Plan d'analyse	40
3.2. Analyses préliminaires	41
3.3. Fonctionnement intellectuel selon l'origine ethnique	42
3.4. Comportements intériorisés et extériorisés selon l'origine ethnique	44
3.5. L'environnement selon l'origine ethnique	46
3.6. Corrélations entre les variables de l'environnement et le fonctionnement intellectuel	50
3.7. Corrélations entre les variables de l'environnement et les comportements intériorisés et extériorisés	53
3.8. Analyses de régression hiérarchique sur le fonctionnement intellectuel	54
3.9. Analyses de régression hiérarchique sur les comportements extériorisés et les problèmes d'opposition et de défiance	58
CHAPITRE IV	
DISCUSSION	61
4.1 Fonctionnement intellectuel selon l'origine ethnique	62
4.2 Liens entre les fonctions intellectuelles et les variables de l'environnement	68
4.2.1 Liens entre le fonctionnement intellectuel global et les variables de l'environnement	68
4.2.2 Liens entre les habiletés langagières et les variables de l'environnement	69
4.2.3 Liens entre les habiletés de raisonnement perceptif et les variables de l'environnement	75
4.3 Comportements extériorisés et intériorisés selon l'origine ethnique	76
4.4 Liens entre les comportements extériorisés et les variables de l'environnement	79
4.5 Limites de l'étude	83
4.6 Recherches futures	87
CONCLUSION	89

APPENDICE A LETTRE D'INVITATION	92
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	95
APPENDICE C QUESTIONNAIRE	101
APPENDICE D ÉVALUATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES	105
APPENDICE E INDICE DE STRESS PARENTAL	108
APPENDICE F TABLEAUX DE CORRÉLATIONS	117
BIBLIOGRAPHIE	122

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Illustration libre du modèle écologique du développement de l'enfant selon Bronfenbrenner	10

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Caractéristiques Sociodémographiques des Enfants Participants et de Leurs Familles	33
3.1	Mesures du WISC-IV Selon le Groupe	43
3.2	Prévalence des résultats au TRF qui atteignent la zone limite et la zone clinique Selon le Groupe de Familles Haïtiennes (n =22), de Familles Latinos (n =16) ou de Familles Non Immigrantes (n = 23)	45
3.3	Prévalence de la Présence Rapportée par les Enseignants de Manifestations chez l'Enfant aux Échelles du TRF Selon le Groupe de Familles Haïtiennes (n =22), de Familles Latinos (n =16) ou de Familles Non Immigrantes (n = 23)	46
3.4	Moyennes et Écarts type des Variables de l'Environnement Selon les Groupes de Familles Haïtiennes (n =14), de Familles Latinos (n =14) ou de Familles Non Immigrantes (n =22)	47
3.5	Moyennes, Écarts type, et Analyse de Variance des Mesures de Stress Parental Selon les Groupes de Familles Haïtiennes (n =12), de Familles Latinos (n =13) ou de Familles Non Immigrantes (n =20)	48
3.6	Prévalence des Variables de l'Environnement Selon le Groupe de Familles Haïtiennes (n =14), de Familles Latinos (n =14) ou de Familles Non Immigrantes (n =22)	49

Tableau		Page
3.7	Moyennes, Écarts type, et Analyse de Variance des Pratiques Parentales Selon les Groupes de Familles Haïtiennes (n =13), de Familles Latinos (n =13) ou de Familles Non Immigrantes (n =22)	50
3.8	Corrélations entre les Variables du WISC-V et les Éléments de l'Environnement	51
3.9	Corrélations entre les Variables du TRF et les Éléments de l'Environnement	54
3.10	Régression Hiérarchique en Lien avec les Mesures de l'Échelle Globale de Quotient Intellectuel (N = 43)	56
3.11	Régression Hiérarchique en Lien avec les Mesures de l'Indice de Compréhension Verbale (N =41)	57
3.12	Régression Hiérarchique en Lien avec l'Indice de Raisonnement Perceptif (N = 44)	58
3.13	Régression Hiérarchique en Lien avec l'Échelle des Troubles Extériorisés (N = 49)	59
3.14	Régression Hiérarchique en Lien avec l'Échelle Orientée vers le DSM pour les Troubles d'Opposition/Défiant (N = 47)	60

RÉSUMÉ

Avec l'accroissement de l'immigration qu'a connu le Québec au cours des dernières années, les immigrants composent aujourd'hui une importante facette de la population montréalaise. Jusqu'à ce jour, très peu d'études québécoises se sont intéressées au développement des enfants issus de familles immigrantes. Pourtant, d'importants retards de développement ont été identifiés dès la petite enfance chez des enfants immigrants de pays en développement vivant dans des quartiers défavorisés de Montréal (Pomerleau et al., 2005). Comme les retards de développement en petite enfance sont souvent associés à des difficultés scolaires, la présente étude s'intéresse tout particulièrement au développement de ces jeunes issus de familles immigrantes de pays en développement et vivant dans des quartiers défavorisés de Montréal, au moment où ils sont au dernier cycle de l'école primaire québécoise.

Cette étude exploratoire vise, dans un premier temps, à évaluer certains aspects du développement cognitif de ces jeunes et à décrire les difficultés sur le plan du développement psychoaffectif (présence de comportements extériorisés et intériorisés). De plus, cette étude vise aussi à documenter les conditions de vie dans lesquelles évoluent ces jeunes afin de mieux comprendre comment certains aspects de leur environnement sont reliés à leur développement. Pour ce faire, soixante-cinq enfants, âgés entre 10 et 12 ans, ont été recrutés dans cinq écoles primaires à vocation multiculturelle de la région de Montréal. Ces enfants sont divisés en trois groupes selon leur région d'origine, soit le groupe d'Haïti, le groupe d'Amérique latine et le groupe de jeunes non immigrants. Le développement cognitif des enfants a été évalué au moyen du test d'intelligence *Wechsler Intelligence Scale for Children* – WISC-IV. Les difficultés sur le plan du développement psychoaffectif ont été observées par les enseignants à l'aide de l'inventaire des comportements de l'enfant d'Achenbach – TRF. Les variables environnementales ont été documentées à l'aide de questionnaires complétés par les parents des participants. En se référant à la littérature nord-américaine, nous avançons l'hypothèse que les enfants de familles immigrantes de pays en développement présentent des retards de développement intellectuel et davantage de problèmes extériorisés et intériorisés que les enfants non-immigrants issus des mêmes quartiers. Également, nous faisons l'hypothèse que les écarts observés s'expliquent principalement par des variables environnementales.

Les résultats montrent effectivement que les deux groupes d'enfants immigrants de pays en développement (Groupe Haïti et Groupe Amérique latine) obtiennent des scores plus faibles que les enfants non immigrants aux échelles de Compréhension Verbale, de Raisonnement Perceptif, et à l'échelle globale. Toutefois, pour les deux échelles moins sensibles aux occasions d'apprentissage (Mémoire de travail et vitesse de traitement de l'information), il n'y a aucune différence entre les groupes. Par ailleurs, nos résultats indiquent que pour les trois groupes, les filles obtiennent des scores supérieurs aux garçons à l'échelle de Compréhension verbale.

Sur le plan psychoaffectif, les enseignants observent davantage de comportements extériorisés et de comportements oppositionnels chez les enfants de familles haïtiennes que chez ceux des deux autres groupes. Pour ce qui est des comportements intériorisés, les enseignants ne relèvent pas de différence entre les trois groupes. Nos résultats montrent aussi que plusieurs variables de l'environnement sont corrélées avec les mesures de développement cognitif et psychoaffectif. Les analyses de régression hiérarchique montrent que les écarts observés aux échelles de fonctionnement cognitif ainsi qu'à l'échelle de comportements extériorisés s'expliquent entièrement par des variables environnementales. La variable «origine ethnique» ne contribue aucunement à expliquer la variance des scores. Bien qu'il s'agisse d'une étude exploratoire, nos résultats montrent clairement des liens significatifs entre le contexte de vie des jeunes et leur développement cognitif et psychoaffectif. Les recherches futures pourront s'appuyer sur ces résultats afin de mettre sur pied des programmes de prévention et d'intervention qui favoriseront le développement optimal des enfants de familles immigrantes de pays en développement en ciblant des éléments de leur environnement.

Mots clés : fonctionnement intellectuel, troubles extériorisés, enfants immigrants, adaptation

PRÉAMBULE

Le titre de la thèse, qui ne pouvait pas être modifié après dépôt, peut susciter des attentes chez le lecteur qui ne pourront être entièrement comblées, en raison notamment des mesures utilisées pour évaluer le développement psychoaffectif. Ainsi, un titre tel que *Impacts de l'environnement sur le fonctionnement intellectuel et les comportements intériorisés et extériorisés des enfants issus de familles immigrantes de pays en développement* représente davantage le contenu du travail effectué.

INTRODUCTION

Le paysage culturel de la métropole montréalaise est en constante évolution depuis plusieurs années. Des chercheurs québécois se sont donc intéressés au fonctionnement cognitif des enfants issus de familles immigrantes et plus particulièrement, de familles immigrantes de pays en développement (Choquette, Blanchard, & Guay, 2008b). Les premiers constats sont préoccupants. En effet, dès la petite enfance, ces enfants accusent des retards de développement cognitif par rapport aux enfants non-immigrants résidant dans les mêmes quartiers (Choquette,

Blanchard, & Guay, 2008a). Cette tendance se dessine aussi dans une étude effectuée auprès de jeunes du secondaire. En effet, les jeunes de certaines communautés ethniques, comme les Haïtiens et les Latino-Américains, présentent des retards scolaires significatifs au secondaire (Mc Andrew, 1993). Les jeunes de la communauté noire se démarquent avec un taux d'obtention du diplôme inférieur à celui des jeunes immigrants de d'autres communautés et à celui des jeunes non-immigrants (McAndrew, Ledent, & Ait-Said, 2005). À ce jour, aucune étude recensée ne s'est intéressée au fonctionnement cognitif et psychoaffectif de ces jeunes à l'aube de leur passage au secondaire.

L'objectif général de cette thèse est de documenter le fonctionnement intellectuel et les difficultés rencontrées sur le plan du développement psychoaffectif des enfants issus de familles immigrantes de pays en développement alors qu'ils sont en voie de compléter le cursus de l'école primaire québécoise et de mieux comprendre les liens entre leur fonctionnement intellectuel et psychoaffectif et l'environnement dans lequel ils évoluent. L'expression enfants issus de familles immigrantes de pays en développement fait référence, dans cette étude, aux enfants qui sont nés au Canada, mais dont au moins un des deux parents est né dans un pays en développement; c'est-à-dire un pays dont la majorité des habitants a un revenu faible ou intermédiaire, un niveau de vie plus bas et un accès à des biens et à des services plus limité que les habitants de pays industrialisés. Le premier chapitre situe le cadre théorique ayant permis l'élaboration des objectifs et hypothèses de recherche. Les deuxième et troisième chapitres expliquent respectivement la méthodologie utilisée et l'analyse des résultats. Enfin, le quatrième chapitre porte sur la discussion des résultats, les forces et les limites de l'étude et les travaux à poursuivre pour mieux comprendre, et surtout mieux intervenir pour supporter ces jeunes dans leur développement et leur réussite scolaire. Une conclusion générale proposera quelques pistes de réflexion en

regard de l'importance d'intervenir directement auprès de ces familles afin de mieux les outiller et favoriser le développement optimal de ces jeunes.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

La présente étude vise à documenter le fonctionnement intellectuel et les difficultés sur le plan psychoaffectif (comportements intériorisés et extériorisés) des enfants de familles immigrantes de pays en développement. Afin de traiter de cette question, il faut d'abord illustrer le portrait populationnel des immigrants au Québec et présenter la problématique des enjeux avec lesquels ces jeunes doivent composer. Après avoir présenté le modèle théorique de Bronfenbrenner, proposé comme assise à ce projet, nous décrirons les liens entre les variables de l'environnement et le fonctionnement intellectuel et les comportements intériorisés et extériorisés de ces jeunes. Enfin, nous mettrons en relation le fonctionnement intellectuel et psychoaffectif, les enfants de familles immigrantes de pays en développement et leur réussite scolaire. Les objectifs de l'étude seront ensuite présentés.

1.1 L'immigration au Québec : le portrait d'une population

Depuis les années 2000, l'immigration a grandement contribué à la croissance démographique au Canada. En effet, l'accroissement migratoire explique actuellement 67% de la croissance démographique du pays. Selon l'Enquête nationale

auprès des ménages de 2011, publiée le 8 mai dernier, un canadien sur cinq est né à l'étranger; ce qui représente la plus forte proportion parmi les pays du G8 et le plus haut taux depuis la Deuxième Guerre Mondiale (Statistique Canada, 2013). Les minorités visibles ont aussi connu un essor important depuis le début du 21^e siècle, elles représentaient 78% des immigrants arrivés entre 2006 et 2011. En revanche, elles constituaient 12,4% des immigrants arrivés avant 1971.

Par rapport à l'ensemble des immigrants du Canada, le Québec accueille près d'un nouvel arrivant sur cinq (19,2%) (Statistique Canada, 2013). Le portrait ethnoculturel du Québec est toutefois différent de celui du reste du Canada. En effet, 80% des immigrants haïtiens admis au Canada en 2011 ont indiqué le Québec comme destination; ce qui place Haïti en tête des pays d'où proviennent les immigrants admis au Québec en 2011 (9,8%) (Institut de la statistique du Québec, 2012). La langue serait un critère pour expliquer cette divergence. Le Québec cherche des immigrants qui ont une langue romaine (le Portugal, l'Amérique latine), où qui sont francophones (Haïti, pays africains). Actuellement au Québec, les personnes issues de l'immigration représentent 12.6% de la population totale; la proportion la plus forte jamais constatée dans l'histoire de la province (Statistique Canada, 2013). Pour sa part, Montréal revêt maintenant le visage d'une société multiculturelle et est la deuxième ville au pays à accueillir le plus d'immigrants, derrière Toronto. En 2011, la métropole québécoise comptait 846 645 immigrants, soit 12,5 % du total national et 22.6% de sa population (Statistique Canada, 2013). Les minorités visibles représentent 20,3% de cette population, dont les trois principaux groupes sont les Noirs, les Latino-Américains et les Arabes. Selon le plus récent exercice en matière de perspectives démographiques, la population québécoise continuera lentement de croître d'ici 2056 malgré l'accroissement naturel négatif et cela, grâce à l'immigration. Les conditions de vie des immigrants sont toutefois très variables; ceux provenant de pays en développement vivent plus souvent dans des conditions de

vie précaires, cumulant plusieurs facteurs de risque psychosociaux (C. E. Cooper, R. Crosnoe, M. A. Suizzo, & K. A. Pituch, 2010; Dunifon & Kowaleski-Jones, 2002; Pong, Dronkers, & Hampden-Thompson, 2003; Statistique Canada, 2006; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Par facteurs de risque psychosociaux, nous faisons référence à la pauvreté, à la monoparentalité et à la faible scolarité des parents. Comme l'environnement dans lequel évolue un enfant est intimement lié à son développement, il importe de mieux comprendre comment les variables environnementales contribuent au développement des enfants issus de ces communautés ethniques. Bien souvent, les impacts négatifs de retards de développement cognitif et psychoaffectif pendant l'enfance s'étendent au-delà de l'adolescence et de l'âge adulte. On pense entre autres à des échecs scolaires, au décrochage, au chômage, à des désordres psychiatriques, aux problèmes économiques, à des tentatives de suicide et à des comportements criminels (Althoff, Verhulst, Rettew, Hudziak, & van der Ende, 2010; S. B. Campbell, Spieker, Vandergrift, Belsky, & Burchinal, 2010; Clegg, Hollis, Mawhood, & Rutter, 2005; Odgers et al., 2008; Wang, 2010). Pour favoriser un développement optimal des enfants issus de familles immigrantes de pays en développement qui vivent majoritairement dans des conditions de vie adverses, il importe de bien comprendre l'interaction entre l'environnement spécifique dans lequel évoluent ces enfants et leur développement.

1.2 Modèle écologique du développement de l'enfant

L'environnement social, affectif et émotionnel joue un rôle primordial dans le développement cognitif de l'enfant. Selon le modèle théorique écologique de Bronfenbrenner (voir l'auteur pour une description détaillée, 1979, 1986), le développement de l'enfant est le produit de l'interaction entre l'organisme et son

environnement. Il apporte un point de vue socio-environnemental du développement humain et des mésadaptations, tout en évitant de se centrer sur un élément isolé de l'équation individu-environnement (Tessier & Tarabulsy, 2010). Bronfenbrenner s'est fortement inspiré du courant socioconstructiviste du développement, développé entre autres par Jean Piaget et Lev Vygotsky. C'est ce dernier qui proposa le concept de zone proximale de développement dans laquelle l'enfant progresse grâce à l'appui de l'autre. Le développement est donc conceptualisé comme le produit des interactions de l'enfant avec son entourage social. Bronfenbrenner a fait progresser cette vision en suggérant que l'environnement est composé de différents paliers qui s'influencent réciproquement et dans lesquels, l'enfant ne prend pas nécessairement part directement. L'enfant fait partie intégrante de ce modèle qui considère différents systèmes ouverts comme des influences sur son développement. L'enfant (ontosystème) est en constante relation avec les contextes écologiques dans lesquels il évolue, soit le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème (figure 1.1).

Au cœur du modèle, se trouve l'individu (ontosystème), qui, par ses caractéristiques personnelles innées ou acquises, facilite ou inhibe les processus réciproques qui interviennent dans son développement (tempérament difficile, genre, le fonctionnement intellectuel, l'hyperactivité, etc.) et qui permet une sensibilité et une tendance à s'orienter de manière sélective vers les éléments de l'environnement (la réponse sélective, le système de croyance) (Tessier & Tarabulsy, 2010). Le développement intellectuel et le développement psychoaffectif sont interdépendants et ils influencent le fonctionnement académique (Ayoub et al., 2009; Liu, 2004; Moffitt et al., 2011; Odgers et al., 2008).

Le microsystème réfère au lieu ou contexte immédiat dans lequel l'enfant participe activement et directement. Ce sont les caractéristiques de l'environnement

immédiat qui stimulent et encouragent l'exploration, la manipulation, l'élaboration, l'imagination ou la restructuration. Il s'agit des lieux physiques, des objets qu'il contient, mais réfère aussi aux personnes et aux activités qui s'y déroulent. On pense par exemples aux occasions de stimulation offertes à l'enfant, aux activités effectuées en présence du parent.

Le mésosystème est l'ensemble des liens ou des processus qui prennent place entre deux contextes écologiques ou plus. On peut notamment penser aux liens entre l'environnement familial et le milieu scolaire. En effet, la communication parent-équipe école, l'implication des parents dans la vie scolaire des enfants et la valorisation des apprentissages apparaissent comme des plus value à deux milieux stimulants mais indépendants.

L'exosystème est composé des contextes dans lesquels l'enfant n'est pas engagé activement, mais qui influencent néanmoins son développement. On peut penser à la langue d'usage à la maison qui n'est pas la même que celle de l'enseignement à l'école, le revenu, le niveau d'éducation ou la relation conjugale qui influence le niveau de stress du parent et ses pratiques parentales. Prenons l'exemple des parents immigrants dont le statut d'emploi est influencé par leur statut d'immigrant.

Le macrosystème réfère à l'influence de la culture, de la sous-culture et des idéologies sur les autres paliers. L'impact de ce dernier est toutefois plus faible que les autres systèmes (Atzaba-Poria, Pike, & Deater-Deckard, 2004).

Le chronosystème s'ajoute de manière horizontale aux cercles imbriqués pour référer au passage du temps et des événements qui se succèdent dans la vie d'un individu (Lacombe, 2006) et des influences qui en découlent (Ayoub et al., 2009;

Lesane-Brown, 2006). On pense par exemple au parcours scolaire des enfants qui peut agir comme agent de protection, malgré des facteurs de risque aux autres paliers. De manière générale, ce modèle allègue qu'il n'existe pas de facteurs spécifiques qui produisent des effets spécifiques, mais plutôt des ensembles de facteurs inter-reliés qui influencent le développement de l'enfant. Le développement survient au cours de processus interactifs, qui pour être efficaces, doivent être constants et durables (Tessier & Tarabulsy, 2010)

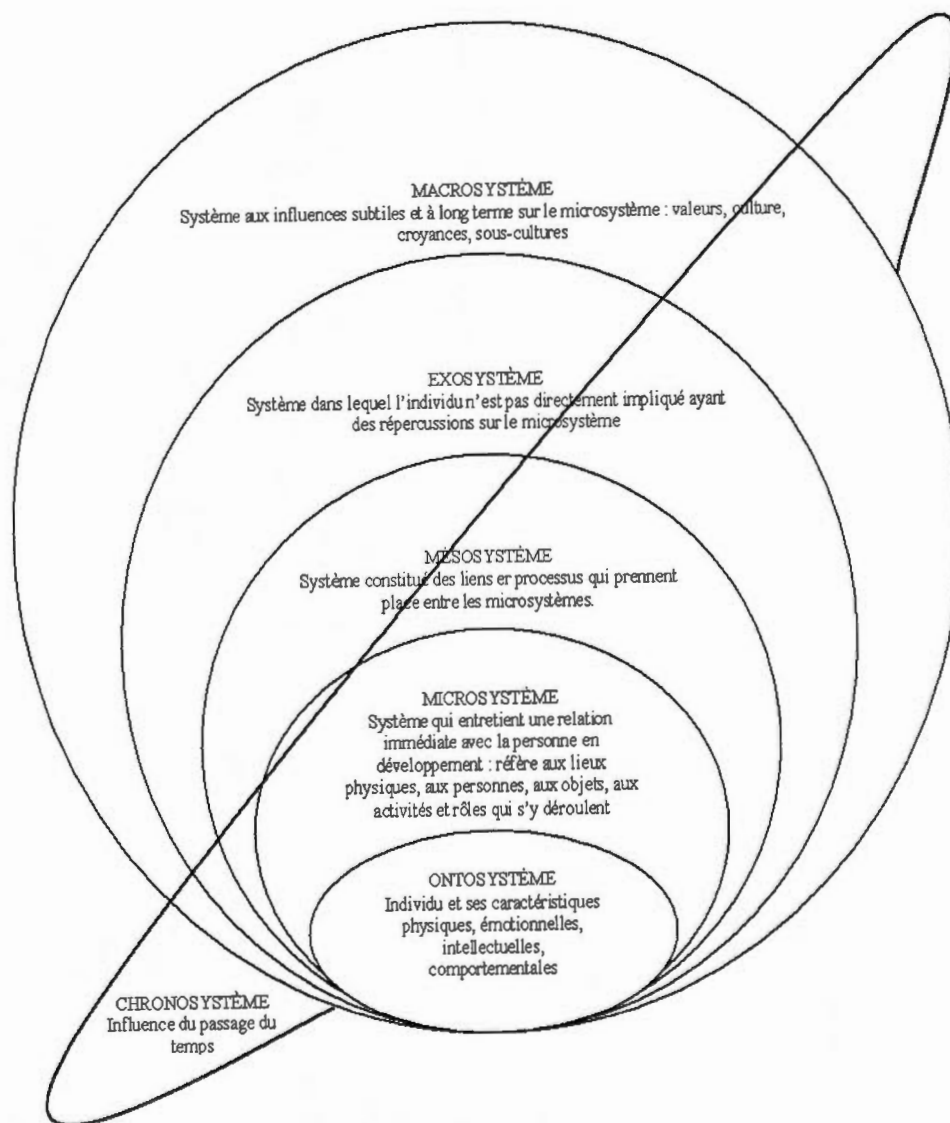


Figure 1.1 : Illustration libre du modèle écologique du développement de l'enfant selon Bronfenbrenner

1.3 Environnement, fonctionnement intellectuel et compétences scolaires

Le fonctionnement cognitif fait couler beaucoup d'encre depuis le début du vingtième siècle. Plusieurs auteurs, tel que Binet, Piaget, Thurstone, Guilford,

Spearman, Cattell, Das et Luria, ont formulé des hypothèses concernant l'intelligence et plus largement, le fonctionnement cognitif (Grégoire, 2009). Fournir une définition unique du développement cognitif est toutefois impossible. Certains constats s'illustrent dans la littérature à l'effet que le développement cognitif est considéré comme l'ensemble des composantes cognitives qui permet à l'individu d'agir dans un but déterminé, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement. (Gallois & Wendland, 2012; Grégoire, 2009). Il couvre les habiletés perceptives, l'attention, les habiletés langagières, mnémoniques, les fonctions exécutives, etc. Piaget conçoit les mécanismes intellectuels dans le prolongement des mécanismes biologiques au sein de la relation individu/environnement (Mareau & Dreyfus, 2004). Cette relation est justement au cœur du modèle écologique de Bronfenbrenner.

Le temps passé à jouer, à parler et à interagir avec l'entourage (parents et amis) est connu comme l'un des plus importants contexte d'apprentissage pour l'enfant (Bandura, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Piaget, 1932). Plusieurs relations ont maintes fois été identifiées entre les éléments du microsysteme et le développement cognitif de l'enfant et son accomplissement scolaire. À titre d'exemples, l'on retient la qualité de l'environnement et plus particulièrement, les occasions d'apprentissage disponibles dans l'environnement (présence de jouets et de livres), et la qualité des interactions sociales avec l'entourage de l'enfant (qualité de la relation parents-enfant) (C. E. Cooper, R. Crosnoe, M.-A. Suizzo, & K. A. Pituch, 2010; Denis, Malcuit, & Pomerleau, 2005; Tomopoulos et al., 2006; Tong, Baghurst, Vimpani, & McMichael, 2007).

Pour ce qui est des occasions d'apprentissage, plusieurs études ont notamment montré des liens significatifs entre la présence d'activités de lecture et le développement des habiletés langagières de l'enfant pendant la petite enfance (Denis

et al., 2005; Lacroix, Pomerleau, & Malcuit, 2002; Lacroix, Pomerleau, Malcuit, Séguin, & Lamarre, 2001; Page, Wilhelm, Gamble, & Card, 2010; Verreault, Pomerleau, & Malcuit, 2005). Selon Tomopoulos et ses collègues (2006), l'impact de la présence de livres et de jouets dans le milieu de vie s'effectue à travers les interactions qu'elles procurent entre le parent et l'enfant. Dans les premières années de vie, les échanges verbaux qu'entretient l'entourage avec l'enfant, telles que les activités de lecture, vont favoriser le développement du langage expressif et réceptif et le début du développement lexical en permettant des associations visuelles (Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Lacroix et al., 2002; Lacroix et al., 2001; Page et al., 2010; Verreault et al., 2005). À l'inverse, plus un enfant passe de nombreuses heures à regarder la télévision, moins il explore son environnement et moins il interagit avec ses parents, sa fratrie ou ses camarades. Ainsi, plus l'enfant regarde la télévision, moins il a d'occasions d'apprentissage (activités éducatives, de loisirs et créatives), ce qui affecte négativement son développement cognitif (Dortterer, McHale, & Crouter, 2007; Hancox, Milne, & Poulton, 2005; Roldan, Duque, Barrera, Pérez, & Carvajal, 2011; Wiecha, Sobol, Paeterson, & Gortmaker, 2001).

La fréquentation d'activités de loisir à l'extérieur de la maison constitue aussi des occasions d'apprentissage stimulantes (Carey E. Cooper et al., 2010; Dortterer et al., 2007; Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Simpkins, 2012). La participation à des activités de loisir est considérée comme bénéfique pour le fonctionnement de l'enfant et sa réussite académique car il se retrouve dans des contextes où il y a de multiples exigences (physiques, cognitives, émotionnelles et motivationnelles) qui favorisent le développement d'habiletés et de compétences (King, Petrenchik, Law, & Hurley, 2009; Larson & Verma, 1999). Dortterer et ses collègues (2007) suggèrent que l'implication dans des activités de loisir à l'extérieur du domicile améliore l'estime de soi et l'engagement scolaire des jeunes; ce qui a indirectement un effet sur leur réussite. Ils ont aussi démontré que la pratique d'un sport permet à l'enfant d'acquérir

des habiletés fort utiles dans son parcours académique, comme le sens de l'organisation, la planification, le respect des règles et la gestion du temps.

Plusieurs éléments de l'exosystème influencent également le développement de l'enfant. Tout d'abord, plusieurs études ont établi des liens négatifs francs entre la pauvreté et le développement de l'enfant (Ayoub et al., 2009; Barbarin et al., 2006; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007; Carey E. Cooper et al., 2010; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; McLoyd, 1998; W. J. Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002). Le faible revenu de la famille contribue à limiter les occasions d'apprentissage puisque l'enfant dispose de moins de jeux éducatifs et fait moins d'activités de loisir et de sorties à l'extérieur de la maison (Ayoub et al., 2009; Carey E. Cooper et al., 2010; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005; W. J. Yeung et al., 2002). La monoparentalité aussi est négativement associée au développement de l'enfant car le parent doit s'acquitter seul des responsabilités et des tâches parentales, ce qui peut contribuer à augmenter son stress. De plus, le parent monoparental dispose de moins de temps pour offrir des occasions de stimulation, des activités parent-enfant, des sorties et activités et il est souvent moins restrictif quant au temps consacré à regarder la télévision (Ambert, 2006; Carlson & Corcoran, 2001; Qi, Kaiser, Milan, & Hancock, 2006; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004). Le niveau de scolarité et l'âge de la mère à la naissance de son premier enfant comptent aussi parmi les facteurs de l'exosystème qui affectent négativement le développement de l'enfant. Les mères plus jeunes parlent moins à leur enfant et utilisent davantage d'énoncés qui visent à contrôler ou à diriger l'activité de l'enfant (impératifs, directives et corrections) et moins d'énoncés de stimulation (informations, interrogations) (Keown, Woodward, & Field, 2001; Lacroix et al., 2002; Lacroix et al., 2001; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Le niveau d'éducation des parents se fait sentir à travers les attentes qu'ils ont envers leur enfant, leur engagement dans la vie

scolaire et social de l'enfant et leurs pratiques parentales (Ayoub et al., 2009; Bornstein, Hahn, & Wolke, 2013; M. R. Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Qi et al., 2006; Tamis-LeMonda et al., 2004).

De plus, le stress parental, qui résulte de multiples facteurs, a un impact négatif sur le développement de l'enfant. Des conditions économiques difficiles ou une situation familiale précaire sont des exemples de situations qui peuvent influencer le bien-être psychologique des parents par le stress élevé qu'elles engendrent. Selon McLoyd (1990), le stress agit sur les cognitions, les émotions et les comportements du parent; ce qui se répercute sur ses pratiques parentales (Conger, Patterson, & Ge, 1995; Coon, 2007; W. J. Yeung et al., 2002).

Les liens entre les pratiques parentales et le développement de l'enfant ont aussi été largement documentés (Ayoub et al., 2009; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, & García Coll, 2001; Margaret Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon, & Hooper, 2006; F. A. Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; Farah et al., 2008; Guo & Harris, 2000; Letarte et al., 2008; Pougnet, Serbin, Stack, & Schwartzman, 2011; Raver, Gershoff, & Aber, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Tamis-LeMonda et al., 2004; W. J. Yeung et al., 2002). Les pratiques parentales sont définies comme la constellation d'attitudes et d'expressions verbales et non verbales (e.i. gestes, changements dans le ton de la voix, marques d'affection), créant un climat émotionnel et disciplinaire qui influence la relation entre le parent et l'enfant (Darling & Steinberg, 1993). Les pratiques parentales peuvent être classées sous trois rubriques, soit les pratiques éducatives positives (communication avec l'enfant, attention et affection), les pratiques éducatives qui visent la stimulation cognitive et les pratiques éducatives négatives (attitudes contrôlantes, punitions, réprimandes, rejet). Des pratiques parentales positives et qui visent la stimulation cognitive

viennent parfois nuancer l'association entre le revenu et le développement cognitif de l'enfant (Margaret Burchinal et al., 2006; Raver et al., 2007; W. J. Yeung et al., 2002).

Enfin, bien que plusieurs facteurs de risque psychosociaux soient négativement reliés au développement de l'enfant, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que le cumul de ces facteurs de risque représente plus justement la réalité de l'environnement des enfants que les facteurs de risque pris isolément (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Margaret Burchinal et al., 2006; M Burchinal, Vernon-Feagans, & Cox, 2008; Sameroff, 2006; Stanton-Chapman, Chapman, Kaiser, & Hancock, 2004).

1.4 Environnement et développement psychoaffectif

Le développement psychoaffectif fait référence aux changements dans le fonctionnement psychologique issu des relations affectives vécues. Globalement, il s'agit des capacités et comportements associés à l'expression et la régulation des émotions et aux réactions affectives qui permettent les rapports sociaux avec les autres (Baudier & Céleste, 2010). Comme c'est souvent le cas en psychologie, le développement psychoaffectif ne fait pas l'objet d'une théorie unique consensuelle. Il existe donc plusieurs modèles théoriques qui tentent d'expliquer la complexité du développement psychoaffectif dont la théorie psychanalytique de Freud (1923/1969), la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) et l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979). Bien que fort différents à plusieurs égards, ces modèles considèrent tout de même que le développement psychoaffectif de l'enfant dépend de l'interaction entre ses caractéristiques individuelles (comme par exemple son tempérament) et ses occasions d'apprentissage. Comme nous nous intéressons dans cette étude à mieux comprendre comment les éléments de l'environnement de

l'enfant sont reliés aux difficultés qu'il rencontre au plan psychoaffectif, nous avons retenu le modèle écologique de Bronfenbrenner. Actuellement dans la littérature, les difficultés rencontrées par les jeunes au plan du développement psychoaffectif sont souvent divisées en deux catégories, soit 1) les comportements extériorisés, qui impliquent un aspect interpersonnel comme l'agressivité, les comportements destructeurs, l'hyperactivité et 2) les comportements intériorisés qui sont davantage de nature intra personnelle comme l'anxiété, la dépression, la somatisation, etc. (Achenbach, 1991c; Liu, 2004; White & Renk, 2012). Il est important de noter que ces problèmes de comportements extériorisés et intériorisés se présentent parfois simultanément (Liu, 2004). À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées à documenter comment les éléments de l'environnement sont reliés à la présence de comportements extériorisés et intériorisés auprès d'une population d'enfants issus de familles immigrantes de pays en développement. Pourtant, l'influence de l'environnement ne fait nul doute sur le développement des troubles extériorisés et intériorisés dans la littérature (Robert H Bradley & Corwyn, 2007; Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, Pipes McAdoo, & García Coll, 2001; Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe, & McCarty, 2004; Coldwell, Pike, & Dunn, 2006; Kirby Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1998; Dodge & Pettit, 2003; King et al., 2009; Metsäpelto, Pulkkinen, & Tolvanen, 2010; Öxmert, Toyran, & Yurdakök, 2002; Page et al., 2010; Reinholdt-Dunne et al., 2011).

Dans l'interaction entre l'enfant et son environnement, les variables des différents paliers du modèle écologique peuvent agir tantôt comme facteurs de risque et tantôt comme facteurs de protection sur le développement psychoaffectif (McCarty & Zimmerman, 2005; Roelofs, Meesters, Huurne, Bamelis, & Muris, 2006; White & Renk, 2012). Plusieurs études ont tenté d'évaluer comment les éléments de l'environnement influencent l'émergence des troubles extériorisés et intériorisés et

comment ces mêmes éléments peuvent agir contre la survenue de ces difficultés (McCarty & Zimmerman, 2005; Roelofs et al., 2006; White & Renk, 2012).

Les éléments du microsystème influencent directement, ou à travers le façonnement du caractère et de l'autocontrôle, le développement psychoaffectif de l'enfant. En effet, un environnement stimulant, composé d'occasions d'apprentissage et d'échanges entre parent et enfants (Robert H Bradley & Corwyn, 2007; Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, et al., 2001; Coldwell et al., 2006; Page et al., 2010), le temps consacré à la lecture, un environnement de jeu adéquat, sécuritaire et composé de livres et de jouets éducatifs (Robert H Bradley & Corwyn, 2007) et la fréquentation d'activités de loisir qui permettent l'enrichissement et la culture (Robert H Bradley & Corwyn, 2007; King et al., 2009) sont associés à une diminution des problèmes intériorisés (Metsäpelto et al., 2010) et extériorisés (Reinholdt-Dunne et al., 2011). À titre d'exemple, les activités de loisir offrent à l'enfant un endroit où canaliser son agressivité dans des activités balisées avec des règles (Fredricks & Eccles, 2006). Elles permettent donc aux enfants de développer un sentiment de compétence et une discipline qui diminuent les risques de présenter des problèmes intériorisés et extériorisés (McHale, Crouter, & Tucker, 2001). À l'inverse, la télévision est liée aux comportements agressifs à travers l'identification à des personnages. Les heures passées à regarder la télévision sont corrélées positivement avec les troubles extériorisés, tels que les problèmes d'attention, l'agressivité, les comportements délinquants, les difficultés sociales et de retrait (Christakis et al., 2004; Hancox et al., 2005; Holder, Coleman, & Sehn, 2009; Öxmert et al., 2002). Les études dans ce domaine s'effectuent auprès d'enfants d'âge scolaire et préscolaire, mais dont les effets sont enregistrés au long terme. De plus, ces heures passées devant le petit écran sont liées négativement au bien-être de l'enfant, car elles augmentent la fréquence des cauchemars (Holder et al., 2009; Van den Bulck, 2004) et le risque de provoquer des schémas agressifs (Roldan et al., 2011). Par ailleurs, il est important de

tenir compte du fait que les processus cognitifs et émotionnels de l'enfant jouent un rôle de médiation entre les variables du contexte écologique et le développement psychoaffectif (Dodge & Pettit, 2003). Les connaissances de l'enfant et ses schémas cognitifs forgent les croyances de l'individu quant aux normes sociales (ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas) et dictent ainsi son comportement (Dodge & Pettit, 2003). Le développement de ces connaissances et de ces schémas s'effectuent au contact de l'enfant avec son environnement et se forment à la suite des interactions entre les divers paliers du contexte écologique, comme la fréquentation d'activités de loisirs en dehors du giron familial.

Plusieurs études s'étant intéressées à la présence de comportements extériorisés et intériorisés chez l'enfant ont aussi mesuré les relations entre ces comportements et les variables de l'exosystème comme les facteurs de risques ou les éléments du parent (pratiques parentales et stress parental). Il ressort de ces études que les enfants qui évoluent dans une famille à faible revenu sont plus à risque de présenter des problèmes intériorisés et extériorisés que ceux issus de familles mieux nanties (Beyers, Bates, Pettit, & Dodge, 2003; Côté, Tremblay, & Vitaro, 2003; Dearing, McCartney, & Taylor, 2006; Kirby Deater-Deckard et al., 1998; Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge, & Pettit, 2003; Leventhal & Brooks-Gunn, 2004; Nievar & Luster, 2006; Wadsworth & Achenbach, 2005), et ce, principalement lorsqu'il s'agit de familles dont la pauvreté est chronique ou dite structurelle (Dearing, McCartney, et Taylor, 2006). Selon Atzaba-Potria et ses collègues (2004), l'enfant qui évolue dans un milieu de vie comportant plusieurs facteurs de risque psychosociaux réagit par des comportements extériorisés car il s'agit pour lui de stratégies lui permettant de faire face aux circonstances négatives de son milieu. L'effet du revenu familial sur le comportement de l'enfant s'effectue aussi à travers une multitude d'autres variables (environnement physique, stimulation, pratiques parentales, stress parental, etc.) (Benzies, Harrison, & Magill-Evans, 2004; McLoyd, 1998; W. J. Yeung et al., 2002).

Ces résultats corroborent ceux d'une étude du *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network* qui montrent que les familles qui vivent dans une pauvreté structurelle fournissent des environnements de moins bonne qualité à leurs enfants, ce qui se répercute par davantage de problèmes de comportement (2005). L'âge de la mère influence aussi la présence de comportements extériorisés par des pratiques parentales plus directives et des environnements physiques moins propices au développement de l'enfant. C'est ce qui explique pourquoi les enfants de mères plus jeunes présentent plus de problèmes de comportements extériorisés (Levine, Pollack, & Comfort, 2001).

Dans le même ordre d'idées, plusieurs études ont montré une corrélation négative entre la monoparentalité et les troubles extériorisés (Ambert, 2006; Côté et al., 2003; Kirby Deater-Deckard et al., 1998; Pagani, Boulerice, Tremblay, & Vitaro, 1997), ce qui pourrait être tributaire des expériences d'apprentissage et de stimulation moins présentes chez les familles avec ce statut. Les parents qui rapportent un haut niveau de stress parental sont moins engagés dans le développement de leur enfant (R. Abidin, 1992; Benzie et al., 2004). Ces parents adoptent des pratiques parentales moins positives, ce qui est en relation directe avec les problèmes de comportements intériorisés et extériorisés de l'enfant (Robert H Bradley & Corwyn, 2007; Conger et al., 2002; Crnic, Gaze, & Hoffman, 2005; Kirby Deater-Deckard et al., 1998; Mistry, Biesanz, Chien, Howes, & Benner, 2008; Parke et al., 2004).

Par ailleurs, plusieurs auteurs proposent que les relations entre les variables de l'environnement et le développement psychoaffectif de l'enfant s'effectuent à travers ses capacités d'autorégulation (Brody & Ge, 2001; Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff, & Fabes, 2003; Dodge & Pettit, 2003; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007). Par capacités d'autorégulation, on entend les processus par lesquels on

initie, évite, inhibe, maintient ou module la survenue, la forme, la fréquence et l'intensité de l'affect et du comportement. Ces capacités peuvent être altérées par des expériences environnementales et ainsi, biaiser négativement l'acquisition et le traitement de l'information sociale (réponses de l'individu bâties sur une série de processus émotionnels et mentaux appris dans l'environnement). On pense par exemple à des pratiques éducatives plus coercitives ou à des enfants qui sont exposés à de haut niveau de stress parental. De ce fait, les expériences de l'enfant façonnent ses stratégies d'adaptation et risquent, dans certains cas, d'engendrer des difficultés d'ordre intériorisé ou extériorisé. Dodge et Pettit (2003) proposent d'intervenir en prévention en évaluant une variété de variables des contextes écologiques afin de dépister les enfants qui doivent composer avec plusieurs facteurs de risque.

Le modèle cumulatif propose que c'est davantage l'accumulation des facteurs de risque plutôt que les facteurs pris individuellement qui sont déterminants du développement psychoaffectif de l'enfant (Appleyard, Egeland, Dulmen, & Alan Sroufe, 2005; Atzaba-Poria et al., 2004; Margaret Burchinal et al., 2006; Kirby Deater-Deckard et al., 1998; Gerard & Buehler, 2004). Atzaba-Poria et ses collègues (2004) ont fait ressortir que le cumul des facteurs de risque dans le microsystème est associé à davantage de troubles extériorisés alors que le cumul de risque facteurs de risque au plan de l'ontosystème (genre, QI) ou de l'exosystème (niveau d'éducation des parents, support social des parents, etc.) prédisaient mieux les troubles intériorisés. Pour sa part, McLoyd (1998) soutient que les parents qui font face à des contextes plus adverses, avec un plus grand nombre de facteurs de risque, sont plus susceptibles de présenter des pratiques parentales moins optimales à cause du stress que cela engendre, ce qui aurait directement un impact négatif sur le fonctionnement de l'enfant.

Non seulement l'individu, qui se trouve au cœur du modèle écologique, et les variables de son environnement, s'influencent mutuellement, mais on note un processus d'interaction réciproque entre le fonctionnement intellectuel et langagier, la réussite scolaire et le développement psychoaffectif (Ayoub et al., 2009; Liu, 2004; Moffitt et al., 2011; Odgers et al., 2008). Précisons que des problèmes de langage placent l'enfant à risque de développer des problèmes extériorisés car les déficits langagiers interfèrent avec l'habileté verbale nécessaire à l'autorégulation et à l'internalisation de la parole (Zadeh, Im-Bolter, & Cohen, 2007). Les caractéristiques individuelles de l'enfant comme le fonctionnement intellectuel et les habiletés langagières influencent donc le fonctionnement psychoaffectif (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor, & Maughan, 2006). Le développement de l'enfant est donc le produit de l'interaction entre l'individu qui grandit et l'environnement dans lequel il évolue (Bronfenbrenner, 1979).

1.5 Environnement et immigrants de pays en développement

En Amérique du Nord, plusieurs études ont mis en évidence le fait que le contexte environnemental varie selon les différentes cultures, coutumes et croyances des familles (Barrueco, Lopez, & Miles, 2007; Bastien et al., 2002; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Carey E. Cooper et al., 2010; Jung, Fuller, & Galindo, 2012; Raver et al., 2007; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). À titre d'exemple, les études indiquent que les parents Européens-Américains offrent plus d'occasions de stimulation cognitive, sociale et émotionnelle, avec des jeux éducatifs (livres, instruments de musique, etc.), des activités (loisirs à l'extérieur de la maison, lecture parent-enfant) et des interactions d'apprentissage parent/enfant que les parents Afro-Américains et Latino-Américains (Barrueco et al., 2007; Bastien et al., 2002; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Carey E. Cooper et al., 2010;

Jung et al., 2012; Raikes et al., 2006; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Selon plusieurs auteurs, ces différences dans les pratiques parentales s'expliquent notamment par des différences au plan de l'éducation des parents, de la pauvreté, de la monoparentalité, des connaissances des parents sur le développement de l'enfant et du niveau de stress familial (Barrueco et al., 2007; Carey E. Cooper et al., 2010; Jung et al., 2012; Pinderhughes, Nix, Foster, & Damon, 2001). Pour Bradley et ses collègues (2001), l'explication de ces différences est beaucoup plus complexe car elles persistent même après avoir contrôlé ces variables. Ils proposent donc que certaines variables du macrosystème comme les inégalités sociales et les croyances et valeurs culturelles fassent partie de l'équation.

Aux États-Unis comme au Canada, les familles de minorités ethniques doivent composer plus fréquemment avec différents facteurs de risque psychosociaux comme le faible revenu, la monoparentalité, la faible scolarité des parents et le jeune âge de la mère lors de la naissance du premier enfant (Carey E. Cooper et al., 2010; Dunifon & Kowaleski-Jones, 2002; Fryer & Levitt, 2004; Pong et al., 2003; Statistique Canada, 2006; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). En effet, l'origine ethnique vient interagir avec le niveau socioéconomique en interférant avec les opportunités d'emploi, le racisme, la discrimination, le pouvoir économique et l'accès aux ressources (V. M. Murray, Smith, & Hill, 2001). Les familles qui vivent sous le seuil de la pauvreté sont caractérisées par un environnement plus adverse au développement de l'enfant, cumulant plusieurs facteurs de risque et présentant un nombre non négligeable de stressseurs (Evans, 2004; Evans & English, 2002). Ainsi, les difficultés économiques des familles immigrantes affectent le niveau de stress des parents (Conger et al., 2002). Aux États-Unis, les parents d'origine hispanique sont ceux qui rapportent le plus haut niveau de stress parental (Berger, Brooks-Gunn, Paxson, & Waldfogel, 2008; Coon, 2007; Parke et al., 2004). Les groupes ethniques se démarquent aussi quant aux pratiques parentales utilisées. Toutefois la littérature dans ce domaine ne

parvient pas à démêler l'influence de l'origine ethnique sur les pratiques parentales des variables contextuelles (Le et al., 2008). Selon certains, il n'y a pas de différences des pratiques parentales en fonction de l'origine ethnique (Ceballo & Hurd, 2008). De leur côté, Hill et Tyson (2008) rapportent que les mères d'origine afro-américaine ont des pratiques parentales moins chaleureuses et plus coercitives que les européennes-américaines et ce malgré le niveau économique contrôlé. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Pinderhughes et Hurley (2008). Mistry et ses collègues (2008), ont aussi mesuré les pratiques parentales de mères d'enfants immigrants de toutes origines confondues versus de mères non immigrantes et ont fait ressortir des taux inférieurs de sensibilité et de stimulations cognitives chez les mères immigrantes. Bradley et ses collègues (2001) ont démontré que les afro-américains sont plus nombreux à utiliser la fessée comme pratique parentale que les européens-américains et les latino-américains. Ces études ne rapportent toutefois pas s'il s'agit d'immigrants de première ou de deuxième génération. La diversité des échantillons en psychologie transculturelle et le manque de précision quant au statut d'immigration (immigration récente, immigrants de deuxième génération, etc.) de ces études rendent difficile l'analyse de l'influence de l'origine ethnique sur les pratiques parentales. Pourtant ces informations sont cruciales pour rendre compte de l'impact de l'origine ethnique sur les pratiques parentales. D'autant plus que Hill et Tyson (2008), proposent que les pratiques parentales sont davantage influencées par le niveau d'acculturation des parents et par les croyances culturelles que par l'origine à proprement parlé. En fait, la transformation des modes de vie et de pensée des immigrants en s'appropriant la culture d'accueil, tout en respectant leur culture d'origine semble mener à un bien-être qui influence positivement les pratiques parentales.

Toujours d'après les études américaines, les activités de lecture parent-enfant sont moins fréquentes chez les noirs et les latinos, comparativement aux blancs, et ce,

même après avoir contrôlé pour le niveau socioéconomique ou l'éducation de la mère (Barrueco et al., 2007; Raikes et al., 2006). Certains auteurs proposent que les différences culturelles expliquent ces divergences de pratiques (Barrueco et al., 2007; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Raikes et al., 2006). Par exemple, chez les latinos, on a l'habitude de raconter les histoires aux enfants, plutôt que de leur en faire la lecture (Raikes et al., 2006).

Tel que Bronfenbrenner le conceptualise, il n'y a pas que les éléments environnementaux immédiats qui influencent le développement de l'enfant. Il est donc important de considérer aussi les éléments qui composent le macrosystème, comme les idéologies et les valeurs propres aux différentes cultures. Bien que les variables de l'environnement opèrent habituellement de façon similaire sur le développement, des études ont fait ressortir des différences d'une culture à l'autre (Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Kirby Deater-Deckard et al., 1998; Parke et al., 2004). En effet, les habitudes des parents et la façon d'agir auprès de l'enfant sont certes influencées par les idéologies et les valeurs sociales véhiculées par la culture (Craig & Mullan, 2012). Ainsi, le degré de cohésion familiale, l'acculturation et les différentes mœurs éducatives peuvent expliquer pourquoi les variables de l'environnement n'ont pas le même poids sur le développement de l'enfant d'une culture à l'autre. Par exemple, Simpkins et ses collègues (2012) rapportent que chez les latino-américains, la famille, les rôles traditionnels de genre et la religion sont trois valeurs au cœur de leur culture et qui colorent leur environnement et leurs pratiques parentales. L'implication des enfants dans les activités de loisirs est donc, chez ce groupe particulièrement, fonction du genre de l'enfant. Les filles sont plus protégées que les garçons et donc, moins impliquées dans les activités en dehors de la famille. On favorise aussi des enfants, autant garçons que filles, qu'ils passent plus de temps à la maison et qu'ils collaborent dans le partage des tâches familiales. De plus, comparativement à d'autres

cultures, les latino-américains privilégient les activités à l'Église et les activités au sein même de leur communauté (Simpkins, Delgado, Price, Quach, & Starbuck, 2012).

En plus d'influencer le type d'activités de loisirs ou leur fréquence, l'origine ethnique semble influencer l'impact de ces activités sur le développement (Carey E. Cooper et al., 2010). Par exemple, ces auteurs ont démontré que l'implication dans une activité n'a pas d'effet sur le rendement scolaire pour les enfants noirs. Ils interprètent leurs résultats en mentionnant que les enfants de la communauté noire résident majoritairement dans des communautés plus isolées, avec moins d'accès à des activités de bonne qualité, ayant donc moins d'effets positifs sur leur rendement académique. A contrario, les pressions économiques ont des impacts similaires selon que la famille soit d'origine hispanique (Parke et al., 2004) ou africaine (Conger et al., 2002). Ces résultats sont d'ailleurs cohérents avec ceux de Nievar et Luster (2006) qui indiquent que le faible revenu est associé à plus de problèmes de comportements chez l'enfant de façon similaire chez les familles afro-américaines et européennes-américaines. Cependant, l'association entre le cumul de facteurs de risque et les troubles intériorisés et extériorisés est modérée par l'origine ethnique. En effet, le cumul de facteurs de risque est associé à davantage de problèmes extériorisés chez tous les enfants, mais cette association est plus forte chez les caucasiens que chez les afro-américains. Le cumul de facteurs de risque est aussi lié à une plus forte proportion de troubles intériorisés chez les caucasiens que chez les hispaniques et les afro-américains (Gerard & Buehler, 2004). L'impact des pratiques parentales selon l'origine ethnique fait l'objet d'un débat dans la littérature. Selon certaines études, la discipline de type coercitive est moins associée à des troubles du comportement et à des comportements antisociaux chez les enfants Afro-Américains et chez les enfants Mexicains que chez les enfants Européens-Américains (K Deater-Deckard, Dodge, & Sorbring, 2005; K Deater-Deckard & Dodge, 1997; Gonzales, Pitts, Hill, & Roosa,

2000). Pour d'autres, ce type de pratique parentale serait dommageable pour l'ensemble des enfants (Pinderhughes et al., 2001). Hill et ses collègues (2003) vont dans le même sens en précisant que l'impact des pratiques parentales de type coercitive ne serait pas spécifiquement du à l'origine ethnique mais au niveau d'acculturation de la famille. Par exemple, aux États-Unis, les familles mexicaines moins acculturées utilisent un mode éducatif plus autoritaire, provenant de leurs normes culturelles, traditionnelles et de leurs valeurs; de sorte qu'il n'y a pas d'effet négatif sur l'enfant (Gonzales et al., 2000). Dans le même ordre d'idée, Landsford et ses collègues (2005) résument que l'impact des pratiques parentales est fonction des normes véhiculées par la société (par exemple, lorsque la punition corporelle est considérée comme un outil d'éducation adéquat), les conséquences négatives sont moins présentes. On peut donc penser que chez les familles moins acculturées, qui normalisent certaines pratiques, l'impact sera moins négatif.

Par ailleurs, les bienfaits sur le fonctionnement cognitif et langagier (mesuré dans la langue d'usage, en anglais ou en espagnol) des activités de lecture chez les enfants latinos (qui parlent espagnol à la maison) apparaissent plus tard que chez les enfants blancs anglophones (à 24 mois chez les blancs et à 36 mois chez les latinos) (Raikes et al., 2006). Cette divergence peut être imputable au fait que les parents latinos font moins d'activités de lecture avec leurs enfants ou qu'ils ont des habitudes culturelles différentes (les latinos ont plus tendance à raconter les histoires plutôt que d'en faire la lecture (Raikes et al., 2006). Bien que le poids de l'association entre les variables de l'environnement et le développement de l'enfant diffère d'un groupe ethnique à l'autre, le sens de cette relation est la même et suggère l'évidence des pratiques parentales positives et de la stimulations comme prédicteur du développement de l'enfant (Raver et al., 2007).

1.6 Fonctionnement intellectuel et psychoaffectif, réussite scolaire et immigrants de pays en développement

Plusieurs études font état de difficultés particulières pour certains groupes d'immigrants dont notamment les afro-américains et les latino-américains. En effet, de la petite enfance à l'adolescence, les jeunes de ces deux communautés obtiennent des scores de développement cognitif et langagier plus faibles que les enfants Européen-Américains. Ces écarts peuvent atteindre jusqu'à un écart-type de différence (Brooks-Gunn, Klebanov, Smith, Duncan, & Lee, 2003; Duncan & Magnuson, 2005; Fryer & Levitt, 2004; Fryer & Levitt, 2006; Pomerleau, Malcuit, Moreau, & Bouchard, 2005; Reardon & Galindo, 2009; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Ils présentent aussi davantage de troubles psychoaffectifs que les jeunes non-immigrants, ce qui a nécessairement un impact négatif sur le rendement et la réussite scolaire¹ (Beyers et al., 2003; Epstein, March, Conners, & Jackson, 1998; Epstein et al., 2005; Keiley et al., 2003; Miner & Clarke-Stewart, 2008).

Au Canada, bien que les enfants immigrants de deuxième génération, qui composent près de 15% de la population totale, soient plus nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires que ceux de parents nés au Canada (Statistique Canada, 2005), il en est tout autrement pour les enfants immigrants de certains pays en développement. Dans les communautés arabes et asiatiques, les enfants immigrants ou de parents immigrants rattrapent leur retard à travers leur cheminement scolaire primaire, et ont même tendance à surperformer par la suite au secondaire. Or, les jeunes d'origine haïtienne ou latino-américaine (Chamberland & Mc Andrew, 2011; Mc Andrew, 1993; Mc Andrew, Ledent, & Ait-Said, 2006; McAndrew et al., 2005) éprouvent d'importantes difficultés tant au primaire qu'au secondaire. Qui plus est,

¹ Dans cette étude, nous utilisons rendement et réussite scolaire pour faire référence aux années de retards cumulées au secondaire et à l'obtention d'un diplôme d'étude secondaire, comme c'est l'usage chez les chercheurs en Éducation et rapports ethniques.

un rapport de Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2005) indique qu'au Québec, près du quart des élèves africains et haïtiens entrent au secondaire avec deux ans de retard ou plus et qu'ils continuent d'en accumuler en secondaire trois. De manière encore plus préoccupante, ces jeunes sont nettement moins nombreux à obtenir leur diplôme secondaire que les jeunes de l'ensemble de la population québécoise. En effet, après cinq ans à l'école secondaire, ces jeunes sont moins nombreux à obtenir leur diplôme (la proportion est de 20,7% de moins que celle des jeunes de la population en générale). Sur une période étendue à sept ans de fréquentation de l'école secondaire, les jeunes de la communauté noire demeurent peu nombreux à obtenir leur diplôme (la proportion est de 17,2% de moins que celle de la population en générale et 5,6% de moins que celle de la population immigrante) (McAndrew et al., 2005).

Pourtant, lors de la publication de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), le ministère de l'Éducation mettait de l'avant l'égalité des chances comme premier principe d'action et affirmait son intérêt pour la réussite scolaire des jeunes immigrants. Ainsi, les mesures pour assurer l'égalité des chances comprenaient non seulement l'accessibilité aux services éducatifs, mais aussi des moyens compensatoires pour tous les élèves qui en ont besoin, on pense par exemple aux classes d'accueil et aux modèles d'intégration partielle. Malgré cette prise de position, peu d'études sur la réussite scolaire et plus largement sur le développement des enfants issus de l'immigration ont été effectuées au Québec. Heureusement, les chercheurs associés à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, dirigée par Marie Mc Andrew, s'intéressent à cette question, apportant un éclairage unique au Québec.

Les résultats d'une récente étude, réalisée auprès d'enfants montréalais qui débutent leur primaire, révèlent que, dans les territoires à forte concentration de personnes récemment immigrées ou dont la langue maternelle n'est ni le français, ni

l'anglais, il y a davantage d'enfants vulnérables sur le plan du développement cognitif et langagier et sur le plan des habiletés de communication et des connaissances générales (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008). Ces résultats sont certes préoccupants, d'autant plus qu'au Québec, deux des communautés ethniques qui semblent éprouver le plus de difficultés dans leur cheminement scolaire, soit les Haïtiens et les Latinos, représentent près de la moitié (42,4%) de l'immigration (Statistique Canada, 2006). Très peu d'études québécoises se sont intéressées à mieux comprendre la réalité de ces jeunes, les études recensées sont surtout des études américaines. Il s'avère donc crucial d'essayer de mieux comprendre comment les différents aspects de l'environnement de ces jeunes contribuent à leur développement. À l'heure actuelle, plusieurs études font état des différences dans l'environnement des immigrants et des non-immigrants (Barrueco et al., 2007; Bastien et al., 2002; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Carey E. Cooper et al., 2010; Jung et al., 2012; Raver et al., 2007; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009) et plusieurs autres études font état des différences au plan du développement de ces jeunes (Beyers et al., 2003; Brooks-Gunn et al., 2003; Duncan & Magnuson, 2005; Epstein et al., 1998; Fryer & Levitt, 2004; Fryer & Levitt, 2006; Keiley et al., 2003; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Pomerleau et al., 2005; Reardon & Galindo, 2009; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Or, peu d'études ont tenté d'évaluer comment les éléments de l'environnement de ces jeunes contribuent à expliquer leur développement cognitif et psychoaffectif.

1.7 Objectifs à l'étude

L'objectif général de l'étude est de mieux comprendre le développement intellectuel et psychoaffectif des enfants issus de familles immigrantes de pays en développement qui vivent actuellement dans des quartiers défavorisés de Montréal.

Pour ce faire, le fonctionnement intellectuel, les difficultés sur le plan psychoaffectif (comportements intériorisés et extériorisés) et les éléments de l'environnement de trois groupes d'enfants qui arrivent au terme du cursus scolaire de l'école primaire québécoise sont comparés. Les participants sont répartis en trois groupes, soit le groupe d'enfants issus de familles immigrantes d'Haïti, le groupe d'enfants issus de familles immigrantes de pays d'Amérique latine et le groupe d'enfants non-immigrants.

Trois objectifs spécifiques sont poursuivis. Tout d'abord, l'étude vise à évaluer et comparer le fonctionnement intellectuel et les comportements intériorisés et extériorisés des enfants des trois groupes. Nous faisons l'hypothèse que les jeunes des deux groupes d'enfants issus de familles immigrantes de pays en développement accusent des retards sur le plan du fonctionnement intellectuel par rapport aux jeunes non-immigrants. Sur le plan psychoaffectif, nous faisons l'hypothèse que les jeunes des deux groupes de familles immigrantes de pays en développement présentent davantage de comportements intériorisés et extériorisés que les jeunes non-immigrants.

Le deuxième objectif spécifique vise à documenter les variables de l'environnement qui sont associées au fonctionnement intellectuel et à la présence de comportements intériorisés et extériorisés. Comme ce sont surtout les variables du microsystème et de l'exosystème qui contribuent au développement de l'enfant, les variables examinées proviennent de ces deux contextes écologiques. Les variables du microsystème retenues sont le temps de jeu et de lecture parent/enfant, le temps de télévision visionné par l'enfant et la fréquence des activités de loisirs à l'extérieur du domicile familial. Les variables de l'exosystème sont les facteurs de risque et leur cumul, soit le faible revenu, la monoparentalité, la faible scolarité des parents et le jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant. La langue parlée à la maison, la

densité d'occupation, les pratiques parentales et le stress parental complètent les variables de l'exosystème documentées dans cette étude. Ainsi, il est attendu que les variables mesurées dans les deux contextes écologiques (microsystème et exosystème) soient corrélées au fonctionnement intellectuel et à la présence de comportements extériorisés et intériorisés. Plus précisément, il est attendu que le temps de jeu et de lecture parent/enfant, la fréquence des activités de loisirs à l'extérieur du domicile familial et les pratiques parentales stimulantes et positives soient liés positivement au développement de l'enfant. En contrepartie, le temps passé devant la télévision, les facteurs de risque et leur cumul, la densité d'occupation et le stress parental devraient être négativement reliés au fonctionnement intellectuel et à la présence de comportements extériorisés et intériorisés. Il est attendu que l'usage d'une langue parlée autre que le français à la maison pourrait être lié négativement au fonctionnement intellectuel.

Finalement, le troisième objectif spécifique de l'étude est de mesurer la contribution des variables environnementales documentées sur le fonctionnement intellectuel et la présence de comportements extériorisés et intériorisés. Nous faisons l'hypothèse que les différences de scores observées sur ces variables s'expliquent principalement par des différences dans l'environnement de ces jeunes.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Afin de pouvoir répondre à la question de recherche exposée au chapitre I, la méthodologie de recherche est présentée. Les caractéristiques des participants, ainsi que la procédure de recrutement sont d'abord décrites. Les instruments de mesures sont ensuite détaillés selon qu'ils visent à mesurer le fonctionnement intellectuel, la présence de comportements intériorisés et extériorisés et les variables de l'environnement.

2.1 Participants

Soixante-cinq participants ont été recrutés dans cinq écoles primaires à vocation multiculturelle de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île à Montréal. Les participants sont issus de trois communautés ethniques représentatives de ces quartiers, soit le groupe Haïti (n=24), le groupe Amérique latine (e.i. Mexique, Guatemala, El Salvador, Argentine, Pérou, Venezuela, République dominicaine) (n=18), et le groupe non immigrant (n=23). Les enfants participants des groupes Haïti et Amérique Latine ont au moins l'un des deux parents qui est né à l'extérieur du Canada. Les appellations de race et d'ethnie sont utilisés dans la littérature afin de représenter une forme de stratification social, mais il est reconnu que ces termes ont, pour certains individus, une valeur importante quant à l'identité sociale et à l'appartenance. Dans cette étude, l'origine ethnique fait référence à un groupe humain

qui possède un ou plusieurs traits communs comme la langue, les traditions, les ressemblances physiques et/ou une religion, etc. Les participants sont inscrits au dernier cycle de l'école primaire (cinquième et sixième année) et ils sont scolarisés en français. Ils sont âgés entre 10 et 12 ans ($M = 10,83$, $ET = 0,68$). Les caractéristiques des participants selon le groupe sont présentées à la table 2.1.

2.2 Déroulement

Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique pour la recherche de l'UQAM. Le recrutement s'effectue dans cinq écoles primaires à vocation multiculturelle de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Une lettre d'invitation (appendice A) est envoyée aux parents ou leur est remise lors d'une réunion de parents pendant laquelle des assistantes de recherche de langue française, créole et

Tableau 2.1

Caractéristiques Sociodémographiques des Enfants Participants et de Leurs Familles (N = 65)

	Haïti	Amérique latine	Non immigrants	Tests statistiques
	N = 24	N = 18	N = 23	
Âge des enfants participants (M (ET))	10,96 (0,69)	10,72 (0,58)	10,78 (0,58)	$F(2,64) = 0,714$, $p = 0,494$
Genre % de ♀	58,3	33,3	52,2	$\chi^2(2) = 2,695$, $p = 0,260$
	N = 16	N = 15	N = 21	
<i>Nombre d'années au Canada</i>				
Mère : (M (ET))	15,85 (5,21)	17,37 (8,05)	---	$F(2,27) = 2,421$, $p = 0,109$
Père : (M (ET))	20,69 (8,99)	14,38 (7,57)	---	$F(1,22) = 3,188$, $p = 0,089$

espagnole leur présentent le projet. Les parents qui acceptent de participer à l'étude sont informés des objectifs de l'étude, du déroulement, de la confidentialité des données et de leur droit de se retirer à tout moment du processus de recherche. Ils sont invités à compléter le formulaire de consentement (appendice B) qui est rédigé dans la langue écrite d'usage, soit en français pour les francophones et les Haïtiens et en espagnol pour les hispanophones. Les assistantes de recherche sont disponibles tout au long du processus pour supporter les parents qui le désirent dans leur compréhension du formulaire de consentement ou des questionnaires. Chaque participant est également invité à signer le formulaire de consentement au moment de l'évaluation du fonctionnement intellectuel.

Le fonctionnement intellectuel est évalué directement à l'école par un assistant de recherche (étudiant au doctorat en psychologie) formé et entraîné. Les évaluations impliquent une rencontre individuelle d'environ deux heures trente minutes avec chaque participant. La rencontre d'évaluation a lieu durant les heures de classe ou après, selon la préférence du milieu scolaire et des parents. Elles se déroulent dans un local tranquille, mis à la disposition des chercheurs par les écoles.

Les informations relatives aux éléments composant l'environnement de l'enfant sont recueillies par des questionnaires complétés par les parents. Ces questionnaires sont aussi rédigés dans la langue écrite d'usage, soit en français pour les francophones et les Haïtiens et en espagnol pour les hispanophones. Les questionnaires espagnols ont été traduits du français à l'espagnol par des assistantes de recherche selon la méthode de traduction inversée (Vallerand, 1989). D'abord, une assistante de recherche dont la langue maternelle est l'espagnol a traduit le questionnaire du français à l'espagnol. Dans un deuxième temps, une assistante de recherche de langue maternelle française a traduit la version espagnole au français. Les deux versions ont ensuite été comparées pour s'assurer de leur équivalence

linguistique et de contenu. Si certains mots divergeaient, les assistantes de recherche et la coordonnatrice s'assuraient d'un consensus qui respectait l'esprit de l'item traduit. Les parents reçoivent une compensation symbolique de 10\$ pour compléter les questionnaires.

Les informations relatives à la présence de comportements intériorisés et extériorisés chez l'enfant sont recueillies par un questionnaire complété par l'enseignant. Les enseignants reçoivent aussi une compensation symbolique de 5\$ par questionnaire complété.

2.3 Instruments de mesure

2.3.1 Développement de l'enfant

2.3.1.1 Fonctionnement intellectuel

Le fonctionnement intellectuel est évalué à l'aide de la version francophone du test d'intelligence *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC-IV* (Wechsler, 2003). Ce test fournit un score de fonctionnement intellectuel global (EGQI), dont le coefficient de fidélité est de 0,94, tout en permettant d'obtenir des scores pondérés pour quatre échelles de fonctions cognitives. Le premier score pondéré est l'échelle de Compréhension Verbale (ICV) qui vise à mesurer l'acquisition, la compréhension et l'expression de concepts verbaux. Son coefficient de fidélité est de 0.89. L'échelle de Raisonnement Perceptif (IRP), évalue le raisonnement fluide, les processus abstraits, la formation de concepts non-verbaux, la perception et l'organisation visuelle, la coordination visuo-motrice et l'attention aux détails. Son indice de

fidélité est de 0.88. L'échelle de Mémoire de Travail (IMT) mesure les habiletés de mémorisation à court terme et la manipulation des informations retenues. Le coefficient de fidélité pour cette échelle est de 0,88. Le dernier des quatre scores composites est celui de l'échelle de Vitesse de Traitement de l'Information (IVT) qui mesure la rapidité des processus mentaux (attention, repérage visuel et discrimination perceptive). Le coefficient de fidélité est de 0,84.

2.3.1.2 Comportements intériorisés et extériorisés

La présence de comportements extériorisés et intériorisés est observée à l'aide de l'inventaire des comportements de l'enfant (Achenbach, 2001; version française) pour les enseignants, le *Teacher Report Form - TRF*. Cet inventaire comporte 113 items de type Likert en trois points : 1) ne s'applique pas, 2) plus ou moins ou parfois vrai et 3) toujours ou souvent vrai. Les items sont répartis en huit sous-échelles dont trois portent sur des difficultés intériorisées (retrait/dépression, plaintes somatiques, anxiété/dépression), deux sur des difficultés extériorisées (enfreint des lois et règlements, comportements agressifs) et trois sur d'autres problèmes fréquemment observés chez les jeunes (problèmes sociaux, problèmes de la pensée et problèmes d'attention). Ce questionnaire comprend également des items identifiés par un large panel d'experts internationaux comme étant très cohérents avec les catégories du DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994; Rescorla et al., 2007). Les résultats sont donc aussi combinés en six échelles qui sont orientées par les diagnostics du DSM-IV (problèmes affectifs, problèmes d'anxiété, problèmes somatiques, déficit d'attention/hyperactivité, problèmes d'opposition/défiant, troubles de conduite). Globalement, ce questionnaire permet de faire ressortir des scores sur trois échelles : 1) l'échelle des troubles extériorisés, 2) l'échelle des troubles intériorisés et 3) l'échelle globale. Ce questionnaire standardisé est traduit dans plus

de 65 langues, il est administré et validé dans plus de 20 cultures et utilisé dans plus de 4000 études publiées (Bérubé & Achenbach, 2009; Ivanova et al., 2007; Rescorla et al., 2007). Le coefficient de consistance interne est de .87. Pour chacune des échelles, la somme des réponses aux énoncés est transformée en scores standardisés selon l'âge et le sexe de l'enfant (score *T*). Un score *T* de plus de 65 est considéré comme limite et implique un centile se situant entre le 93^e et le 97^e et un score *T* de plus de 70 est considéré comme clinique, impliquant un centile de plus de 97. La version complétée par l'enseignant a été préférée aux autres versions disponibles (parent et auto-rapporté), car les enseignants ont un plus large champ de référence concernant les comportements (K. Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1996) et parce que l'on note une stabilité des résultats dans le temps malgré des observateurs enseignants différents (Beyers et al., 2003). De plus, comme cette étude a pour objectif de mettre en relation le développement psychoaffectif et le stress parental, les observations d'un parent stressé peuvent biaiser les résultats (Crnic et al., 2005).

2.3.2 Variables environnementales

Un questionnaire recueille des informations relatives aux indices sociodémographiques et aux éléments de l'environnement de l'enfant (appendice C). Il s'agit d'un questionnaire composé de 24 questions ouvertes et à choix multiples. Les indices sociodémographiques examinés concernent l'âge de la mère au moment de la naissance du premier enfant, le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, le statut marital, la langue principale parlée à la maison et le pays d'origine des parents. La précarité du revenu (en deçà du seuil de faible revenu fixé par Statistique Canada, 2009), la faible scolarité de la mère et du père (diplôme d'études secondaires (DES)), la monoparentalité et le jeune âge de la mère lors de la naissance du premier enfant (21 ans et moins) constituent les facteurs de risque. Une variable,

appelée cumul de facteurs de risque, a été créée à partir de ces cinq variables. La présence d'un facteur de risque était codée 1 et l'absence 0. Pour composer la variable du cumul des facteurs de risque, les cinq variables ont été additionnées. L'environnement dans lequel l'enfant évolue est composé des variables comme la densité d'occupation du logement, le temps consacré à la lecture et au jeu entre le parent et l'enfant, le temps pendant lequel l'enfant regarde la télévision et la fréquence des activités de loisirs effectuées à l'extérieur du domicile familial.

Le questionnaire d'*Évaluation des pratiques éducatives parentales* (Rouzier, 1987; adaptée et validée au Québec par Bouffard, Dubuc et Vézeau, 1996) permet d'évaluer les pratiques éducatives des parents avec leur enfant (appendice D). Ce questionnaire comporte 28 items répartis en trois échelles : les pratiques éducatives positives (communication, attention, feedback positif), les pratiques éducatives visant la stimulation cognitive de l'enfant et les pratiques éducatives négatives (attitudes contrôlantes, punitions). Chaque énoncé décrit le comportement d'un parent en interaction avec son enfant. À chacun des énoncés, le parent identifie la fréquence des comportements mentionnés sur une échelle allant de 1 (jamais) à 5 (toujours). Un score élevé à chaque sous-échelle, calculé par la moyenne des énoncés la composant, indique que le parent fait un usage fréquent des pratiques ou comportements qu'elle décrit. La validation québécoise de cet outil a été effectuée par Boisvert (2001) sur des parents d'enfants de troisième et de cinquième année du primaire. Les coefficients de fidélité sont de 0,74 pour l'échelle des pratiques éducatives positives, de 0,73 pour l'échelle de stimulation cognitive, et de 0,67 pour l'échelle des pratiques éducatives négatives. Concernant la validité interculturelle, les instruments mesurant les pratiques parentales peuvent poser problème (Simons et al., 2002). Toutefois, comme l'énoncent Raver et ses collègues (2007), l'évaluation des pratiques parentales, même si elle est non équivalente, permet de fournir des informations

nécessaires à notre domaine d'étude dans le but de pouvoir développer des façons d'aider ces familles.

Le stress parental est évalué à l'aide de la version française de *l'Indice de stress parental* (R. R. Abidin, 1995) adaptée par Bigras, LaFrenière et Abidin (1996) (appendice E). Ce questionnaire comporte 101 items de type Likert en cinq points : 1) profondément en accord, 2) en accord, 3) pas certain, 4) en désaccord et 5) profondément en désaccord. Ce questionnaire vise l'évaluation systématique des forces et vulnérabilités et mesure le degré de stress vécu par les parents dans leur relation avec l'enfant selon deux domaines. Le premier, le domaine de l'enfant, comprend les rubriques distraction de l'enfant / hyperactivité (neuf items), adaptation de l'enfant / malléabilité (onze items), enfant renforce le parent (six items), exigence de l'enfant (neuf items), humeur de l'enfant (cinq items) et acceptation de l'enfant par le parent (sept items). La correction effectuée à partir d'une grille standardisée permet de compiler les résultats selon les différentes rubriques et différents domaines. Elle permet aussi d'identifier un profil de réponse défensif. Le coefficient de fidélité de ce domaine est de 0,91. Le deuxième, le domaine du parent, comprend les rubriques sentiment de compétences parentales (treize items), isolement social (six items), attachement (sept items), dépression / culpabilité du parent (neuf items) et relation conjugale (sept items). Le coefficient de fidélité de ce domaine est de 0,92. L'indice de stress total possède un coefficient de fidélité de 0,95.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés dans ce chapitre à travers différentes sections. La première présente le plan d'analyse. Il est suivi par les analyses préliminaires qui ont permis d'évaluer la normalité et l'équité des variables. Les résultats sont ensuite décrits en lien avec les objectifs de l'étude.

3.1 Plan d'analyse

L'analyse des résultats se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, des analyses de la variance (ANOVA), de Chi-carrée et de Fisher sont menées pour vérifier si le fonctionnement intellectuel et la présence de comportements intériorisés et extériorisés des enfants diffèrent selon l'origine ethnique. Dans un deuxième temps, des ANOVA, des analyses de Chi-carrée et des tests de Fisher ont été réalisés pour évaluer s'il y a des différences entre les variables environnementales des familles selon leur origine ethnique. Par la suite, des corrélations sont effectuées afin de mieux identifier les relations entre les variables environnementales et le fonctionnement intellectuel et les comportements intériorisés et extériorisés. Finalement, afin de déterminer le pourcentage de la variance des scores pouvant s'expliquer par les variables environnementales, des analyses de régression hiérarchique sont réalisées.

Des soixante-cinq enfants évalués sur les plans intellectuel et psychoaffectif, cinquante environnements sont documentés par les parents. En effet, les questionnaires relatifs aux éléments du contexte de vie de l'enfant ont été complétés par 14 parents du groupe Haïti, 15 parents du groupe Amérique latine et 22 parents du groupe non-immigrant. En ce qui a trait au questionnaire sur les pratiques parentales, quarante-huit questionnaires ont été complétés dont 13 chez le groupe Haïti, 13 chez le groupe d'Amérique latine et 22 chez le groupe non-immigrant. Finalement, le questionnaire sur le stress parental a été complété par 45 parents dont 12 du groupe Haïti, 13 du groupe d'Amérique latine et 20 du groupe non-immigrants.

3.2 Analyses préliminaires

La distribution de chacune des variables est inspectée selon les critères de Tabachnick et Fidell (2001) afin d'identifier les données aberrantes et d'assurer la normalité des distributions. Pour tous les tests d'inférence effectués, le seuil de signification est fixé à $p = 0,05$. La variable temps de lecture parent-enfant est une variable continue dont la distribution ne rencontre pas les critères de normalité; un fort effet de plancher (indiquant que les scores d'une majorité de participants sont au niveau le plus bas) est observé, ce qui explique pourquoi cette variable a été dichotomisée selon qu'il y ait présence ou non d'activité de lecture parent-enfant. Par ailleurs, d'autres effets planchers sont aussi observés pour plusieurs variables de l'inventaire des comportements de l'enfant (Achenbach, 2001; TRF version française) complété par les enseignants (échelles de plaintes somatiques, retrait/dépression, enfreintes des lois et règlements, comportements agressifs et pour les six échelles orientées vers un diagnostic DSM - problèmes affectifs, problèmes d'anxiété, problèmes somatiques, déficit d'attention/hyperactivité, problèmes

d'opposition/défiant, troubles de conduite). Elles ont donc été dichotomisées selon qu'il y ait présence ou absence de comportements à ces échelles. Ce choix de point de coupure a été effectué de manière à rendre compte d'une population qui ne présente pas de difficultés a priori, tel est le cas de la population évaluée dans cette étude. La distribution de la variable de l'indice de Mémoire de Travail présente une asymétrie négative. Par conséquent, les analyses portent sur la racine carrée de la plus haute valeur plus un, moins le score de l'indice de Mémoire de Travail (i.e. $116 - \text{indice de Mémoire de Travail}$) (Tabachnick & Fidell, 2001). Finalement, soulignons que tous les questionnaires de stress parental ont pu être utilisés car aucun des répondants n'a atteint le seuil de réponses défensives (24).

Les analyses préliminaires indiquent que les résultats aux mesures ne diffèrent pas significativement d'une école à l'autre. Cette variable n'est donc pas retenue pour les analyses subséquentes. Les résultats ne diffèrent pas non plus selon le genre, à l'exception de la variable indice de Compréhension Verbale dont les scores standardisés sont significativement plus élevés ($F(1,63) = 10,544$, $p = 0.002$) chez les filles ($M = 107,27$, $S.D. = 13,43$) que chez les garçons ($M = 97,03$, $S.D. = 11,93$) et ce, peu importe l'origine ethnique. Seulement pour les analyses concernant l'indice de Compréhension Verbale, la variable genre est considérée en covariable.

3.3 Fonctionnement intellectuel selon l'origine ethnique

Les analyses de la variance sont effectuées sur les scores globaux des cinq indices de la mesure de fonctionnement intellectuel : 1) l'indice global, 2) l'indice de Compréhension Verbale, 3) l'indice de Raisonnement Perceptif, 4) l'indice de Mémoire de Travail et 5) l'indice de Vitesse de Traitement de l'Information. Les résultats mettent en évidence des différences significatives selon les trois groupes à

l'indice global ($F(2,64) = 3,411$ $p=0.039$) avec une taille d'effet de $r = 0,31$, à l'indice de Compréhension Verbale ($F(2,64) = 3,502$ $p=0.036$) avec une taille d'effet de $r = 0,32$ et à l'indice de Raisonnement Perceptif ($F(2,64) = 3,735$ $p=0.029$) avec une taille d'effet de $r = 0,33$. Les résultats des analyses de contrastes orthogonaux montrent que, pour chacune de ces trois variables, les différences se situent entre les enfants de familles non-immigrantes et les enfants des groupes Haïti et Amérique latine (indice global : $t(62)= 2,36$, $p= 0.021$; indice de Compréhension Verbale : $t(62)= 2,62$, $p= 0,011$; indice de Raisonnement Perceptif : $t(62)= 2.43$, $p= 0.018$). Les résultats des enfants des deux groupes immigrants de pays en développement ne diffèrent pas entre eux. Par ailleurs, les trois groupes ne se distinguent pas aux mesures de l'indice de Mémoire de Travail ($F(2,64) = 0,038$, $p =0.963$), ni à celui de l'indice de Vitesse de Traitement de l'Information ($F(2,64) = 0.470$, $p =0.627$). Ces résultats sont présentés au tableau 3.1.

Tableau 3.1

Mesures du WISC-IV Selon les Groupes

Indices	Enfants de familles haïtiennes		Enfants de familles latinos		Enfants de familles non immigrantes	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
EGQI	91.96 _a	11.46	95.06 _a	11.85	100.17 _b	9.29
ICV	98.79 _a	12.95	99.39 _a	14.46	108.04 _b	12.19
♂	94.50 _a	12.95	90.17 _a	9.77	103.42 _b	9.02
♀	104.80	10.85	104.00	14.50	113.09	13.55
IRP	88.75 _a	14.27	92.89 _a	12.45	98.83 _b	10.98
IMT	96.04	12.62	96.39	9.94	96.48	12.62
IVT	94.21	11.36	97.56	12.82	96.30	10.14

Note. EGQI = Échelle Globale de Quotient Intellectuel; ICV = Indice de Compréhension Verbale; IRP = Indice de Raisonnement Perceptif; IMT = Indice de Mémoire de Travail; IVT = Indice de Vitesse de Traitement de l'information.

Les valeurs qui ne partagent pas le même indice_{ab} diffèrent significativement selon $p < 0.05$

3.4 Comportements intériorisés et extériorisés selon l'origine ethnique

Les analyses de la variance sont effectuées sur les scores t des échelles de l'inventaire des comportements de l'enfant (Achenbach, 2001; TRF version française) complété par les enseignants : 1) troubles intériorisés, 2) troubles extériorisés et 3) échelle globale des problèmes. Les résultats mettent en évidence des différences significatives selon les trois groupes à l'échelle des troubles extériorisés ($F(2,58) = 4,443$ $p=0.016$) avec une taille d'effet de $r = 0,36$. Les résultats des analyses de contrastes orthogonaux montrent que les différences se situent entre les enfants de familles haïtiennes et les enfants issus de familles non-immigrantes $t(58) = -2,60$, $p=0.012$ et d'Amérique latine $t(58) = 2,50$, $p=0.015$. En effet, les enfants issus

de familles haïtiennes ont une moyenne de 58,18 (é.t. = 9,15) sur l'échelle des troubles extériorisés, alors que les enfants de familles non-immigrantes ont une moyenne de 51,91 (é.t.= 7,12) et les enfants issus de familles d'Amérique latine ont une moyenne semblable aux enfants non-immigrants avec 51,56 (é.t.= 7,80). Par ailleurs, les trois groupes ne se distinguent pas aux mesures de troubles intériorisés ($F(2,58) = 0,243$, $p=0.785$) et à l'échelle globale ($F(2,58) = 2,150$, $p=0.126$). Le tableau 3.2 présente la proportion des enfants, selon l'origine ethnique, pour qui les scores à ces quatre échelles atteignent un seuil limite (entre score t de 65 et 70) et un seuil clinique (score t de 70 et plus).

Des analyses de Chi-carré sont effectuées sur les variables dichotomisées de l'inventaire des comportements de l'enfant (Achenbach, 2001; TRF version française) complété par les enseignants (tableau 3.3). Il y a une différence significative entre les enfants issus de familles haïtiennes et les enfants non-

Tableau 3.3

Prévalence de la Présence Rapportée par les Enseignants de Manifestations chez l'Enfant aux Échelles du TRF Selon le Groupe de Familles Haïtiennes (n =22), de Familles Latinos (n =16) ou de Familles Non Immigrantes (n = 23)

	Enfants de familles haïtiennes		Enfants de familles latinos		Enfants de familles non immigrantes		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
Retrait/dépression	13	59.1	9	56.2	14	60.9	0.08	.96
Plaintes somatiques	3	13.6	3	18,8	9	39,1	4,34	.11
Enfreint des lois et règlements	18	81.8	9	56.2	13	56.5	4.02	.13
Comportements agressifs	17	77.3	9	56.2	13	56.5	2.66	.27
DSM-Problèmes affectif	13	59.1	7	43.8	15	65.2	1.82	.40
DSM-Problèmes d'anxiété	8	36.4	7	43.8	12	52.2	1.14	.57
DSM-Problèmes somatiques	2	9.1	3	18.8	6	26.1	2.21	.33
DSM-Déficit d'attention/hyperactivité	17	77.3	10	62.5	16	69.6	0.99	.61
DSM-Problèmes d'opposition/défiant	14	63,6	6	37,5	6	26,1	6,72	.035
DSM-Trouble de la conduite	17	77.3	8	50	12	52.2	4.00	.14

3.5 L'environnement selon l'origine ethnique

Les analyses de variances effectuées sur les variables continues de l'environnement de l'enfant ont démontré des résultats qui ne diffèrent pas d'un groupe à l'autre sauf pour la variable de l'âge de la mère. Les moyennes et écarts

types illustrant les différences observées sont présentés au tableau 3.4 pour le temps de jeu parent/enfant, le temps consacré à regarder la télévision, la densité d'occupation de la maison et le cumul de facteurs de risque. Seul l'âge de la mère est significativement différent en fonction de l'origine ethnique ($F(2,47) = 5,40, p = ,008$) avec une taille d'effet de $\eta^2 = 0.19$. Les contrastes orthogonaux montrent que l'âge de la mère à la naissance du premier enfant diffère significativement ($t(45) = 3,22, p = ,002$) entre les mères de familles haïtiennes, qui sont plus âgées, ($M = 27,71, ET = 5,37$) et les mères des deux autres groupes (mère de familles latines : $M = 21,87, ET = 4,57$); mères non-immigrantes : $M = 23,32, ET = 5,03$). Les résultats des ANOVA effectuées afin d'évaluer les différences sur le stress parental sont présentés au tableau 3.5. Les analyses de Chi-carrée effectuées sur les variables catégorielles de l'environnement familial sont présentées au tableau 3.6

Tableau 3.4

Moyennes et Écarts type des Variables de l'Environnement Selon les Groupes de Familles Haïtiennes (n = 14), de Familles Latinos (n = 14) ou de Familles Non Immigrantes (n = 22)

Variable	Enfants de familles haïtiennes		Enfants de familles latinos		Enfants de familles non immigrantes	
	M	ET	M	ET	M	ET
Temps de jeu (en minutes)	55.71	77.03	50.58	58.33	35.33	20.71
Temps de télévision (en minutes)	109.42	88.52	122.67	58.61	102.00	72.46
Densité d'occupation	.807	0.40	.948	0.29	.325	0.85
Âge de la mère	27.71 _a	5.37	21.87 _b	4.57	23.32 _b	5.03
Cumul de FR	1.21	0.96	1.36	1.08	0.95	0.69

Note. FR = Facteurs de Risque

Les valeurs qui ne partagent pas le même indice _{ab} diffèrent significativement selon $p < 0.01$

Tableau 3.5

Rangs centiles, Écarts type, et Analyse de Variance des Mesures de Stress Parental Selon les Groupes de Familles Haïtiennes (n =12), de Familles Latinos (n =13) ou de Familles Non Immigrantes (n =20)

Variable	Enfants de familles haïtiennes		Enfants de familles latinos		Enfants de familles non immigrantes		F(2,44)	p	n2
	M	ET	M	ET	M	ET			
Hyperactivité	41,33	28,56	49,00	26,47	53,45	25,19	.786	.46	0.04
Adaptatibilité	53.45	35.29	39.14	40.70	33.50	28.75	1.203	.31	0.05
Renforcement	68.75	32.02	55.36	35.04	60.05	25.18	.648	.53	0.03
Exigences	47.25	37.14	36.54	27.35	40.84	30.07	.378	.69	0.02
Humeur	37.92	36.98	29.79	31.62	40.50	30.04	.464	.63	0.02
Acceptabilité	47.00	40.47	45.36	38.95	57.15	34.93	.492	.62	0.02
Domaine de l'enfant	48.00	37.96	47.86	32.39	47.37	29.19	.002	.99	7.82
Compétence	45.00	37.23	40.00	28.35	45.10	28.22	.130	.88	0.00
Isolement	36.67	33.39	50.29	41.97	50.18	33.03	.619	.54	0.03
Attachement	57.42	35.95	52.57	34.60	41.85	31.11	1.309	.28	0.04
Santé	28.50	26.98	38.36	31.84	44.84	32.27	1.033	.37	0.05
Restrictions des rôles	51.92	26.12	27.64	33.39	49.35	31.41	2.667	.09	0.11
Dépression	38.33	35.54	35.50	32.03	48.10	31.31	.447	.64	0.02
Relation conjugale	40.58	31.86	31.50	23.26	44.12	26.94	.847	.44	0.04
Domaine du parent	43.92	34.74	39.57	32.71	43.41	31.20	.073	.93	0.00
Stress total	46.67	38.05	40.79	33.57	45.53	28.16	.123	.89	0.00

Tableau 3.6

Prévalence des Variables de l'Environnement Selon le Groupe de Familles Haïtiennes (n =14), de Familles Latinos (n =14) ou de Familles Non Immigrantes (n =22)

	Enfants de familles haïtiennes		Enfants de familles latinos		Enfants de familles non immigrantes		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
Parents qui font la lecture à l'enfant	9	60	10	71.4	10	50	1.57	.46
Plus d'une activité à l'extérieur du domicile familial par semaine	4	26.7	8	53.3	11	52.4	2.91	.23
Monoparentalité	7	46.7	4	26.7	7	33.3	1.37	.50
Faible scolarité de la mère	7	46.7	10	66.7	9	45	1.86	.40
Faible scolarité du père	4	30.8	5	45.5	10	62.5	2.92	.23
Précarité du revenu	3	21.4	5	41.7	3	14.3	3.24	.20

Des analyses de la variance sont effectuées sur les scores moyens aux échelles du questionnaire d'*Évaluation des pratiques éducatives parentales* 1) les pratiques éducatives positives, 2) les pratiques éducatives visant la stimulation cognitive et 3) les pratiques éducatives négatives. Plus un score est élevé sur une échelle, plus cela indique que le parent fait un usage fréquent de ces pratiques ou comportements. Les résultats font ressortir des différences significatives au plan des pratiques parentales de stimulation cognitive en fonction de l'origine ethnique ($F(2,48) = 3,806$, $p = 0.030$). Les familles haïtiennes ($M = 2,54$, $ET = 0,32$) offrent significativement moins ($t(46) = -2,336$, $p = ,024$) de stimulation cognitive à travers leurs pratiques parentales que les familles d'Amérique latine ($M = 2,98$, $ET = 0,44$) et les familles non-immigrantes ($M = 2,73$, $ET = 0,47$). Ces résultats sont présentés au tableau 3.7.

Tableau 3.7

Moyennes, Écarts type, et Analyse de Variance des Pratiques Parentales Selon les Groupes de Familles Haïtiennes (n =13), de Familles Latinos (n =13) ou de Familles Non Immigrantes (n =22)

Variable	Enfants de familles haïtiennes		Enfants de familles latinos		Enfants de familles non immigrantes		F(2,48)	p	n2
	M	ET	M	ET	M	ET			
PE positives	3.37	0.46	3.34	0.40	3.33	0.43	0.026	.975	.01
PE visant la stimulation cognitive	2.54	0.32	2.98	0.45	2.73	0.47	3.806	.030	.14
PE négatives	1.23	0.43	1.35	0.45	1.33	0.41	0.305	.739	.01

Note. PE = Pratiques Éducatives

Le test de Fisher a été utilisé pour comparer les groupes en fonction de la principale langue parlée à la maison, car l'analyse statistique ne respectait pas la prémisse du Chi-carré. Il existe des différences significatives entre les familles provenant d'Amérique latine qui utilisent le français comme langue d'usage dans 15,4% des cas contrairement aux familles haïtiennes dont 66,7% l'utilisent comme langue principale ($p = ,009$) et aux familles non-immigrantes dont le français est la langue parlée chez 95,2% d'entre eux ($p = .000$).

3.6 Corrélations entre les variables environnementales et le fonctionnement intellectuel

Le fonctionnement intellectuel est mis en relation avec les variables mesurées l'environnement familial. Les corrélations significatives sont présentées au tableau 3.8. Pour éviter d'alourdir ce tableau, seules les variables qui sont corrélées avec au

moins un indice de développement intellectuel apparaissent, le tableau complet de ces résultats est présenté à l'annexe F. Un meilleur score à l'échelle globale de

Tableau 3.8

Corrélations entre les Variables du WISC-V et les Éléments de l'Environnement

Éléments de l'environnement	Indices		
	EGQI	ICV	IRP
Temps de jeu parent/enfant (min)	,360**	,265*	,123
Temps de télévision de l'enfant (min)	-,057	,165	-,319*
Présence de lecture parent/enfant	-,243*	-,289*	-,206
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison familial	,289*	,212	,221
Monoparentalité	-,053	-,131	,077
Faible revenu	,024	-,069	,166
Scolarité de la mère	,396**	,240*	,356**
Scolarité du père	,338*	,255	,188
Âge de la mère lors de la naissance du premier enfant	,267*	,263*	,080
Cumul de facteurs de risque	-,341**	-,219	-,264*
Langue parlée à la maison	-,347**	-,260*	-,344**
Nombre de langues parlées	-,264*	-,382*	-,178
Densité d'occupation du logement	-,203	-,341**	-,051
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif	,292*	,248*	,178
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif	-,419**	-,288*	-,400**
Stress parental lié à l'hyperactivité de l'enfant	-,325*	-,338*	-,093
Stress parental lié à l'isolement du parent	-,311*	-,326*	-,079
Stress parental lié à l'échelle d'attachement	-,333*	-,267*	-,161
Détérioration de la santé par le stress parental	,002	-,196	,251*
Stress parental en lien avec la relation conjugale	-,307*	-,317*	-,267*
Moyenne	95,72	102,23	93,46
ET	11,26	13,63	13,21

Note. EGQI = Échelle Globale de Quotient Intellectuel; ICV = Indice de Compréhension Verbale; IRP = Indice de Raisonnement Perceptif; IMT = Indice de Mémoire de Travail; IVT = Indice de Vitesse de Traitement de l'information.

* = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$.

développement intellectuel est associé avec plus de temps consacré par le parent à jouer avec son enfant, une fréquence d'activités de loisir à l'extérieur de la maison minimale de deux fois par semaine, une scolarité de la mère et du père plus élevée qu'un DES, avec un âge de la mère lors de la naissance du premier enfant plus élevé et avec la présence de pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif. Par contre, la présence de lecture entre le parent et l'enfant, le cumul de facteurs de risque, une langue principale à la maison qui n'est pas le français, le nombre de langues parlées, les pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif et plusieurs mesures de stress parental (i.e. échelles d'hyperactivité de l'enfant, d'isolement du parent, d'attachement, de la relation conjugale et de la détérioration de la santé) sont associés négativement au score de fonctionnement intellectuel global.

Des scores supérieurs à l'indice de Compréhension Verbale sont associés au fait que le parent consacre plus de temps à jouer avec son enfant, à des activités de loisir à l'extérieur au moins deux fois par semaine, à une scolarité de la mère supérieure à un DES, à l'âge plus élevé de la mère lors de la naissance du premier enfant ainsi qu'à la présence de pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif. Par ailleurs, l'indice de Compréhension Verbale est corrélé négativement avec la présence de lecture entre le parent et l'enfant, le nombre de langues parlées à la maison, la densité d'occupation du logement, les pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif et certaines mesures de stress parental (i.e. hyperactivité de l'enfant, isolement du parent, l'attachement, la relation conjugale et la détérioration de la santé).

L'indice de Raisonnement Perceptif est corrélé positivement avec la scolarité de la mère et avec des activités de loisir à l'extérieur de la maison au moins deux fois par semaine. On observe aussi une faible corrélation positive avec la variable liée à la

détérioration de la santé par le stress parental. L'indice de Raisonnement Perceptif est lié négativement avec plus de temps passé à regarder la télévision chez l'enfant, le cumul de facteurs de risque, la présence de pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif et plus de stress parental (la relation conjugale).

3.7 Corrélations entre les variables de l'environnement et les comportements intérieurs et extérieurs

Les variables de l'environnement ont également été mises en relation avec la présence de comportements intérieurs et extérieurs. Le tableau 3.9 présente les résultats de ces corrélations pour les trois groupes. Tout comme au tableau 3.8, seules les variables qui sont corrélées avec au moins une autre variable apparaissent au tableau 3.9. Le tableau complet des corrélations est présenté en annexe G. L'échelle des troubles extérieurs est corrélée positivement avec la monoparentalité et le cumul de facteurs de risque. De plus, les enseignants ont rapporté des scores supérieurs à cette même échelle chez les enfants dont le parent rapporte moins de deux activités par semaine à l'extérieure du domicile familial.

La présence de symptômes sur l'échelle orientée vers le DSM concernant les problèmes d'opposition/défiant est associée positivement avec la monoparentalité, le cumul de facteurs de risque et la langue principale à la maison qui n'est pas le français. En contrepartie, la présence de manifestations sur cette échelle est corrélée avec moins de deux activités de loisir par semaine à l'extérieur du domicile familial.

Tableau 3.9

Corrélations entre les Variables du TRF et les Éléments de l'Environnement

Éléments du contexte de vie	Variables	
	Troubles extériorisés	Échelle DSM problèmes d'opposition/ Défiant
Temps de jeu parent/enfant (min)	,084	,111
Temps de télévision de l'enfant (min)	-,006	-,043
Présence de lecture parent/enfant	-,182	-,169
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison familiale	-,383**	-,293*
Monoparentalité	,287*	,297*
Faible revenu	,203	,135
Scolarité de la mère	,149	,054
Scolarité du père	-,204	-,178
Âge de la mère lors de la naissance du premier enfant	-,026	-,079
Cumul de facteurs de risque	,326*	,246*
Langue parlée à la maison	,042	,265*
Nombre de langues parlées	-,009	,032
Densité d'occupation du logement	,088	-,038
Stress parental lié à l'hyperactivité de l'enfant	,230	,083
Moyenne	54,08	-
ET	8,53	-

* = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$

3.8 Analyses de régression hiérarchique sur le fonctionnement intellectuel

Des analyses de régression hiérarchique ont été menées pour déterminer le pourcentage de la variance des scores du développement intellectuel global, de l'indice de Compréhension Verbale et de l'indice de Raisonnement Perceptif pouvant s'expliquer par les différences observées dans l'environnement des enfants. Les

éléments qui composent le modèle de régression final sont présentés aux tableaux 3.10, 3.11 et 3.12.

L'ordre d'entrée des variables a suivi la logique des contextes écologiques de Bronfenbrenner (1979). La hiérarchie selon un modèle théorique est utilisée (Achen, 1982; Cohen & Cohen, 1983; Tabachnick & Fidell, 2007). Tous les éléments du microsysteme ont d'abord été introduits dans le modèle puis analysés à l'aide de techniques statistiques de nettoyage pour que le modèle final ne contienne que ceux qui faisaient le plus de sens statistiquement par leur puissance. Le même exercice a été fait dans le deuxième bloc, avec les éléments de l'exosystème. Afin d'évaluer l'apport résiduel de la variable origine ethnique sur le fonctionnement intellectuel, cette variable a été intégrée lors de la troisième et dernière étape.

Les résultats pour l'analyse de régression sur le fonctionnement intellectuel global indiquent que les variables du microsysteme expliquent 24,6% de la variance des scores ($F(3,42) = 5,825$ $p=0.002$) et que les éléments de l'exosystème expliquent 20,6% de la variance des scores ($F(3,37) = 6,109$ $p=0.000$). La variable origine ethnique n'ajoute pas un pourcentage ($p = 0,890$) significativement différent du hasard à la variance des scores dans le troisième bloc ($F(6,36) = 4,959$, $p = 0.001$) qui est expliqué par des variables de l'environnement (45,2%). Ainsi, la variance du fonctionnement intellectuel global est fonction de variables de l'environnement et n'est pas influencée par l'origine ethnique.

La variable du temps de jeu entre le parent et l'enfant contribue le plus à la prédiction du modèle du fonctionnement intellectuel dans le premier bloc ($t(42)=3,056$, $p = 0,004$). Viennent ensuite en ordre d'importance, la présence de moments de lecture entre le parent et l'enfant ($t(42)=-2,304$, $p = 0,026$) et la fréquence des

Tableau 3.10

Régression Hiérarchique en Lien avec les Mesures de l'Échelle Globale de Quotient Intellectuel (N = 43)

Bloc et variables prédictrices	B	SE b	β	R ²	ΔR^2
Bloc 1 :				0,25*	
Temps de jeu parent-enfant	0,08	0,03	0,40**		
Lecture parent-enfant	-6,59	2,86	-0,30*		
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison	6,34	2,78	0,30*		
Bloc 2 :				0,45**	0,21**
Langue parlée à la maison	-8,36	2,76	-0,38**		
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif	7,29	2,92	0,31*		
Bloc 3 :				0,45**	0,00
Origine ethnique	0,29	2,08	0,02		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

activités de loisir à l'extérieur de la maison ($t(42) = 2,280, p = 0,028$). Dans le second bloc, la langue parlée à la maison apparaît comme la variable ayant la plus importante contribution ($t(37) = -3,029, p = 0,004$), suivie de la variable concernant les pratiques parentales composées d'attention et de feedback positifs ($t(37) = 2,497, p = 0,017$).

La deuxième régression hiérarchique examine le poids des variables sur l'indice de Compréhension Verbale (tableau 3.11). Lors de la première étape, les variables du microsystème qui ont été insérées dans le modèle, expliquant 14,9% de la variance des scores ($F(2,43) = 4,262, p = 0,020$). Combinées à ces variables, les variables de l'exosystème ont été ajoutées au modèle qui, à cette étape, explique 43,6% de la variance des scores ($F(5,35) = 5,409, p = 0,001$). En troisième et dernier lieu, seule l'origine ethnique a été ajoutée au modèle ($F(6,34) = 4,430, p = 0,002$). Les résultats montrent que la contribution de l'origine ethnique sur la variance explique 0% ($p = 0,680$). Ainsi, l'origine ethnique ne contribue pas à expliquer les variations des scores à l'indice de Compréhension Verbale.

Tableau 3.11

Régression Hiérarchique en Lien avec les Mesures de l'Indice de Compréhension Verbale (N = 41)

Bloc et variables prédictrices	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	R^2	ΔR^2
Bloc 1 :				0,15*	
Temps de jeu parent-enfant	0,08	0,03	0,33*		
Lecture parent-enfant	-7,27	3,45	-0,30*		
Bloc 2 :				0,44**	0,29*
Langue parlée à la maison	-9,19	3,44	-0,36*		
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif	8,77	3,59	0,32*		
Stress parental lié à l'hyperactivité de l'enfant	-0,17	0,06	-0,38**		
Bloc 3 :				0,44**	0,00
Origine ethnique	1,04	2,51	0,07		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Des variables du microsystème, le temps de jeu entre le parent et l'enfant contribue le plus à la prédiction du modèle ($(t(43) = 2,332, p = 0.024)$), suivie de la présence de moments de lecture entre le parent et l'enfant ($t(43) = -2,110, p = 0,041$). Les variables de l'exosystème qui ajoutent au modèle sont, par ordre d'importance, l'indice de stress parental lié à l'hyperactivité de l'enfant ($(t(35) = -2,839, p = 0.007)$), la première langue utilisée à la maison ($t(35) = -2,669, p = 0.011$) et les pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif ($(t(35) = 2,448, p = 0.020)$).

Finalement, l'indice de Raisonnement Perceptif a été examiné avec une régression hiérarchique (tableau 3.12). Les résultats indiquent que la variable du microsystème (temps de télévision de l'enfant), insérée à la première étape du modèle explique 8,2% ($F(1,46) = 5,201, p = 0,027$). En second lieu, les variables de l'exosystème ont été ajoutées contribuant avec la variable du microsystème à expliquer 34% ($F(3,40) = 6,883, p = 0,001$). Finalement, à la troisième étape, seule l'origine ethnique a été

ajoutée au modèle ($F(4,39) = 5,051, p = 0,002$). Les résultats montrent que cet ajout explique 0% de la variance des scores. Cette contribution s'avère par ailleurs non significative ($p=,829$) pour prédire des variations dans l'indice de Raisonnement Perceptif. Le temps de télévision regardé par l'enfant est la variable du microsystème qui influence significativement l'indice de Raisonnement Perceptif ($t(46) = -2,281, p=0.027$). Des variables de l'exosystème introduites au modèle, la variable des pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif ($t(40) = -2,588, p=0.013$) est celle qui contribue le plus à la prédiction, suivie de la langue d'usage à la maison ($t(40) = -2,520, p=0.016$).

3.9 Analyses de régression hiérarchique sur les comportements extériorisés et les problèmes d'opposition et de défiance

Des analyses de régression hiérarchique ont été menées pour déterminer le pourcentage de la variance des scores des échelles du TRF 1) troubles extériorisés et 2) orienté DSM concernant les problèmes d'opposition/défiant pouvant s'expliquer par les différences dans l'environnement de l'enfant. La même logique statistique a

Tableau 3.12

Régression Hiérarchique en Lien avec l'Indice de Raisonnement Perceptif (N = 44)

Bloc et variables prédictrices	<i>b</i>	<i>SE b</i>	B	R ²	ΔR ²
Bloc 1 :				0,08*	
Temps de télévision de l'enfant	-0,05	0,02	-0,32*		
Bloc 2 :				0,34**	0,26**
Langue parlée à la maison	-7,21	2,86	-0,33*		
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif	-7,81	3,02	-0,34*		
Bloc 3 :				0,34**	0,00
Origine ethnique	0,50	2,32	0,04		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

été suivie afin d'évaluer le poids relatif des variables en fonction de leur sens théorique et l'apport résiduel de l'origine ethnique. Les résultats sont présentés aux tableaux 3.13 et 3.14.

Les variables du microsysteme, qui ont d'abord été intégrées dans le modèle, expliquent 14,7% de la variance du score sur l'échelle des troubles extériorisés ($F(1,47) = 8,100$ $p=0.007$). Avec l'intégration, dans un deuxième bloc, des variables de l'exosystème, la variance des scores de cette échelle est passée à 24% ($F(1,46) = 5,647$ $p=0.022$). La contribution, dans un troisième bloc, de l'origine ethnique s'avère non significative ($p=0.251$). Les variables impliquées dans ce modèle sont la fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison ($t(47) = -2,846$, $p = 0,007$) et la monoparentalité ($t(46) = 2,376$, $p = 0,022$).

Le même exercice s'est imposé quant à la présence de manifestations sur l'échelle orientée vers le DSM pour les troubles d'opposition/défiant. Les résultats du premier bloc expliquent 11,1% de la variance des scores ($F(1,45) = 5,630$ $p=0.022$) et la variance augmente à 28,4% lorsque les variables de l'exosystème y sont intégrées

Tableau 3.13

Régression Hiérarchique en Lien avec l'Échelle des Troubles Extériorisés (N = 49)

Bloc et variable prédictrice	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	R^2	ΔR^2
Bloc 1 :				0,15**	
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison	-5,47	1,92	-0,38**		
Bloc 2 :				0,24**	0,09*
Monoparentalité	4,52	1,90	-0,31*		
Bloc 3 :				0,26**	0,02
Origine ethnique	-2,49	2,25	-0,19		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

($F(1,43) = 5,179$ $p = 0.010$).

L'ajout en troisième lieu de l'origine ethnique explique 0,2% de la variance, mais ce résultat n'est pas significatif ($p = 0.262$). Les variables qui contribuent à ce modèle sont la fréquence des activités de loisir à l'extérieur du domicile familial ($t(47) = -2,097$, $p = 0,041$), la monoparentalité ($t(43) = 2,443$, $p = 0,019$) et la langue parlée à la maison ($t(41) = 2,339$, $p = 0,024$).

Tableau 3.14

Régression Hiérarchique en Lien avec l'Échelle Orientée vers le DSM pour les Troubles d'Opposition/Défiant (N = 47)

Bloc et variable prédictrice	B	SE b	β	R ²	ΔR^2
Bloc 1 :				0,11*	
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison	-,28	,14	-0,29*		
Bloc 2 :				0,28**	0,17**
Langue d'usage à la maison	,31	,13	0,30*		
Monoparentalité	,32	,13	0,32*		
Bloc 3 :				0,30**	0,02
Origine ethnique	,12	,10	0,20		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Le présent chapitre est consacré à la discussion des résultats. Nous abordons, dans un premier temps, les résultats qui concernent le fonctionnement intellectuel selon les groupes. Ensuite, il sera question des résultats qui se rapportent à la présence ou non de comportements extériorisés et intériorisés selon les groupes. Nous discuterons par la suite de la contribution des variables de l'environnement sur le fonctionnement intellectuel et psychoaffectif selon les groupes. Et finalement, des sections consacrées aux limites de l'étude et aux recherches futures bouclent ce chapitre.

Tout d'abord, rappelons que plusieurs études, surtout américaines, ont identifié des retards cognitifs ou académiques chez les jeunes de communautés noire et latino-américaine (Brooks-Gunn et al., 2003; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2012; Condrón, Tope, Steidl, & Freeman, 2013; Duncan & Magnuson, 2005; Fantuzzo, LeBoeuf, Rouse, & Chen, 2012; Mistry et al., 2008; Pomerleau et al., 2005; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Ces résultats sont préoccupants, car les acquis effectués durant l'enfance ont des effets à long terme sur le développement cognitif, social et sur l'accomplissement scolaire (Davison, Hammer, & Lawrence, 2011; Haak, Downer, & Reeve, 2012; La Paro & Pianta, 2000; Mistry, Benner, Biesanz, Clark, & Howes, 2010; Shonkoff & Phillips, 2000). De plus, dans certaines études américaines, les enseignants rapportent davantage de problèmes de comportements extériorisés auprès

de ces jeunes comparativement aux jeunes tout-venants (Beyers et al., 2003; Epstein et al., 1998; Epstein et al., 2005; Keiley et al., 2003; Miner & Clarke-Stewart, 2008). La littérature rend compte d'une continuité dans le temps des problèmes extériorisés lors de l'enfance vers une multitude de problèmes à l'adolescence et à l'âge adulte tel que le décrochage scolaire, le taux de chômage, l'abus de substance, les problèmes d'anxiété, les troubles de l'humeur et les comportements perturbateurs (Alink & Egeland, 2013; Broidy et al., 2003; Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle, & Lipman, 2012; Fergusson, Boden, & Horwood, 2007; Fergusson & Horwood, 1998; Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1996; J Reef, Diamantopoulou, van Meurs, Verhulst, & van der Ende, 2009; Joni Reef, Diamantopoulou, van Meurs, Verhulst, & van der Ende, 2011). À l'heure actuelle, peu d'études se sont intéressées à évaluer comment les éléments de l'environnement dans lequel vivent ces jeunes sont reliés à leur fonctionnement intellectuel et à leur développement psychoaffectif. Pourtant, une meilleure connaissance de ces liens est essentielle si l'on veut mieux intervenir et favoriser l'adaptation de ces enfants (Chamberland & Mc Andrew, 2011). Les objectifs de cette étude se veulent un regard sur ces enjeux au Québec, province où l'immigration diffère de part sa composition ethnoculturelle des États-Unis et du reste du Canada.

4.1 Fonctionnement intellectuel selon l'origine ethnique

Le premier objectif de cette étude est de comparer le fonctionnement intellectuel de jeunes de familles immigrantes d'Haïti et d'Amérique latine et de jeunes de familles non-immigrantes au moment où ils sont inscrits au dernier cycle de l'école primaire. Le premier constat important est que même après avoir cheminé plusieurs années à travers le cursus de l'école primaire québécoise, les jeunes de familles haïtiennes et latino-américaines, qui vivent dans des quartiers défavorisés de

Montréal, continuent de présenter des retards à l'échelle globale de fonctionnement intellectuel de huit et cinq points respectivement, comparativement aux jeunes de familles non-immigrantes vivant dans les mêmes quartiers. Ce type d'écart correspond à ce qu'on retrouve dans la littérature (Ang, Rodgers, & Wänström, 2010; Brooks-Gunn et al., 2003; Dickens & Flynn, 2006; Duncan & Magnuson, 2005; Fryer & Levitt, 2004; Fryer & Levitt, 2006; C. Murray, 2006; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). À titre d'exemple, Ang et ses collègues (2010) ont examiné les performances des enfants caucasiens, afro-américains et d'origine latino-américaine avec le PIAT-M, cité comme un instrument régulièrement utilisé dans les études sur l'intelligence chez l'enfant. Leurs résultats démontraient que, nonobstant l'effet Flynn (accroissement lent du rendement moyen de la population sur les tests d'intelligence à travers le temps), les enfants caucasiens obtiennent des scores significativement plus élevés que les enfants des deux autres groupes. Quant à Yeung et Pfeiffer (2009), ils chiffrèrent les différences de performance entre les noirs et les blancs à 12 et 13 points sur des mesures de langage et de résolution de problème.

Ce premier constat est préoccupant puisque le fonctionnement intellectuel global est clairement associé à la réussite scolaire (Agnoli et al., 2012; Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008; Lynn & Mikk, 2007; Reimann et al., 2013; Rohde & Thompson, 2007; Zuffiano et al., 2013). Ainsi, les jeunes des deux groupes issus de familles immigrantes de pays en développement sont plus à risque de présenter des difficultés d'apprentissage ou des retards académiques. C'est d'ailleurs ce qu'a démontré l'équipe de Mc Andrew dans une étude qui portait sur la réussite scolaire des jeunes au Québec. Leurs résultats montrent effectivement que les jeunes haïtiens et les jeunes latino-américains continuent de présenter des difficultés à l'école secondaire avec des taux d'obtention du diplôme d'études secondaires inférieurs à la population générale et aux autres groupes d'immigrants (Mc Andrew, 1993; McAndrew et al., 2005).

Par ailleurs, autre fait très intéressant constaté dans cette étude est que les scores des enfants des trois groupes ne se distinguent pas aux échelles de Mémoire de Travail et de Vitesse de Traitement de l'Information du WISC-IV. Ces échelles sont décrites par Wechsler (2003) comme sollicitant des processus cognitifs de haut niveau, probablement moins sensibles aux occasions d'apprentissage. En effet, les indices de Mémoire de Travail et de Vitesse de Traitement de l'information impliquent des processus supérieurs, tels le contrôle attentionnel et l'efficacité du traitement de l'information, qui sont moins sujets à être influencés par l'environnement (Grégoire, 2009) et qui ressortent comme stables dans le temps (Rose, Feldman, Jankowski, & Van Rossem, 2012). Ainsi, dans notre étude, les différences observées au score global de fonctionnement intellectuel s'expliquent par des différences significatives entre les groupes aux deux échelles les plus sensibles aux occasions d'apprentissage, soit l'échelle de Compréhension Verbale et celle du Raisonnement Perceptif. À ces deux échelles, les jeunes de familles non immigrantes obtiennent de meilleurs scores que les jeunes des deux autres groupes qui se ne distinguent d'ailleurs pas entre eux.

Plus précisément au plan des habiletés langagières, les jeunes de familles haïtiennes et latino-américaines obtiennent des scores moins élevés de l'ordre de neuf et huit points respectivement comparativement aux scores des jeunes de familles non-immigrantes. Toutefois, ces résultats sont modulés par le fait que nous avons également mis en évidence des différences importantes entre les garçons et les filles. En effet, pour les trois groupes, le langage est mieux développé chez les filles que chez les garçons. Pour les jeunes de familles haïtiennes et les jeunes non-immigrants, l'écart est de 0,67 écart-type alors qu'il s'élève à un écart-type dans le groupe de jeunes latino-américains. Le fait que les filles aient des habiletés langagières mieux développées que les garçons a maintes fois été observé (Burgaleta et al., 2012; Colom

& Garcia-Lopez, 2002; Deary et al., 2007; Keith, Reynolds, Roberts, Winter, & Austin, 2011; Nisbett et al., 2012). Par contre, ce qui est quelque peu surprenant dans nos résultats, c'est qu'ils sont obtenus avec des scores standardisés, donc avec des scores qui sont représentatifs d'un échantillon normatif et qui tiennent compte du sexe et de l'âge du jeune. Comparées aux performances de l'échantillon normatif, les filles des trois groupes obtiennent des scores dans la moyenne, c'est-à-dire que leurs habiletés langagières correspondent à ce qui est normalement attendu pour des filles de leur âge. Par contre, dans notre échantillon, seuls les garçons de familles non-immigrantes obtiennent des scores dans la moyenne. Les garçons de familles haïtiennes et latino-américaines obtiennent des scores dans la moyenne inférieure. Il est vrai que l'évaluation des habiletés langagières a été réalisée en français, soit dans une autre langue que la langue parlée à la maison pour la majorité des jeunes de familles latino-américaines (84,6%) et pour le tiers des jeunes de familles haïtiennes (33,3%). Même si la plupart de ces jeunes sont bilingues, le fait d'évaluer les habiletés langagières dans une autre langue que celle parlée à la maison pourrait expliquer le fait qu'ils obtiennent des résultats dans la moyenne faible (Helms-Lorenz, Van de Vijver, & Poortinga, 2003; te Nijenhuis & van der Flier, 2003). Par contre, nos résultats montrent que chez les filles de ces deux communautés, le fait d'évaluer les habiletés langagières en français n'affecte pas leur performance. Il serait certes intéressant de mieux comprendre comment les filles de ces deux communautés ont mieux réussi que les garçons à développer leurs habiletés langagières en français, mais nos résultats ne le permettent malheureusement pas. Toutefois, comme le fonctionnement cognitif verbal est relié à la réussite scolaire (Calvin, Fernandes, Smith, Visscher, & Deary, 2010; Naglieri, Rojahn, & Matto, 2007; Spinks et al., 2007), nos résultats sont préoccupants pour les garçons de familles haïtiennes et latino-américaines. Il faut savoir que l'échelle de Compréhension Verbale inclut des épreuves qui mesurent la capacité à élaborer sa pensée, l'étendue du vocabulaire, la capacité à faire des inférences ainsi que la capacité d'abstraction verbale (Wechsler, 2003). En ayant des habiletés langagières

moins bien développées, les garçons de familles haïtiennes et latino-américaines sont moins bien outillés pour relever les défis de l'école secondaire et ce, d'autant plus que les habiletés langagières sont sollicitées dans toutes les matières scolaires.

Par ailleurs, les résultats de notre étude font également ressortir d'importantes différences au plan des habiletés de raisonnement perceptif entre les jeunes de familles non-immigrantes et les jeunes de familles haïtiennes (différence de dix points) et latino-américaines (différence de six points). Ses résultats sont importants car les habiletés de raisonnement sont fortement associées aux capacités de résolution de problème, qui elles, sont déterminantes dans la réussite scolaire (Krumm, Ziegler, & Bühner, 2008; Sonnleitner, Keller, Martin, & Brunner, 2013; Vock, Preckel, & Holling, 2011). Bien que les jeunes de familles non-immigrantes obtiennent des scores dans la moyenne (98,83), ceux obtenus par leurs homologues haïtiens se situent dans la moyenne faible (88,75). Les résultats des jeunes de familles latino-américaines se retrouvent pour leur part à mi-chemin entre les deux groupes (92,89). Le score moyen est de 100 et l'écart-type est de 15. Ainsi, les jeunes de familles haïtiennes sont à la limite de la zone inférieure à la moyenne. Cliniquement, de telles difficultés à cette échelle peuvent entraîner des retards d'apprentissage car elle mesure les habiletés visuo-constructives, le raisonnement logique et les habiletés d'abstraction à partir d'information présentée visuellement (Wechsler, 2003). Ces habiletés sont de bons prédictors de la réussite académique (Agnoli et al., 2012; Colom & Flores-Mendoza, 2007; Zuffiano et al., 2013). Ainsi, les jeunes de familles haïtiennes de notre étude ont des habiletés limitées pour faire face aux exigences scolaires qui ne cesseront d'augmenter à travers le parcours du secondaire. Dans la littérature, il est établi que les habiletés de raisonnement perceptif se développent avec les occasions d'apprentissage offertes aux enfants, dont la disponibilité de jouets éducatifs tels que les casse-têtes et les blocs (Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, et al., 2001; Huston, Wright, Marquis, & Green, 1999; Pomerleau et al., 2005;

Tomopoulos et al., 2006; Tong et al., 2007). En plus de la disponibilité de jouets, les résultats d'une étude québécoise montrent que les pratiques parentales positives sont reliées à de meilleurs scores à l'échelle de performance du WISC-III qui mesure aussi les habiletés visuo-spaciales et le raisonnement logique. (Pougnnet et al., 2011). Or, dans notre étude, les familles d'origine haïtienne rapportent moins recourir à des pratiques parentales composées de stimulation cognitive comparativement aux familles des deux autres groupes.

Ainsi, en dépit du fait que ces jeunes immigrants aient été scolarisés en français dans des programmes réguliers de l'école québécoise pendant cinq ou six ans, ils continuent tout de même de présenter des retards au plan du fonctionnement intellectuel, comparativement aux enfants non immigrants des mêmes quartiers défavorisés. À l'aube de l'adolescence et de l'entrée à l'école secondaire, ces jeunes sont donc moins bien préparés pour relever les défis futurs qu'ils auront à surmonter. Bien que préoccupants, ces résultats ne sont pas surprenants. Ils font écho aux résultats de McAndrew (2011) qui démontraient des difficultés chez les jeunes à locution créole et espagnole quant aux taux d'obtention du diplôme secondaire. Cette étude faisait d'ailleurs ressortir un écart entre les garçons et les filles, à l'avantage de ces dernières. De plus, ils vont dans le même sens que ceux de McAndrew et collègues (2005) concernant le cheminement scolaire des élèves de la communauté noire du Québec, qui montrent que 23,9% d'entre eux vont entrer au secondaire avec deux ans ou plus de retard sur l'âge normal. C'est de dire, qu'ils auront minimalement recommencé deux années scolaires lors du primaire. Cette proportion est moindre pour les autres élèves issus de l'immigration (17,7%) et pour ceux de la population non-immigrante (6%).

4.2. Liens entre les fonctions intellectuelles et les variables de l'environnement

4.2.1. Liens entre le fonctionnement intellectuel global et les variables de l'environnement

Le fonctionnement intellectuel global a été mis en relation avec les variables de l'environnement. Il en ressort une association positive avec l'éducation des parents et l'utilisation des pratiques parentales qui offrent de l'attention et du feedback positif. Ceci indique que les enfants dont les parents détiennent minimalement un diplôme d'études secondaires (DES) obtiennent des scores de fonctionnement intellectuel global supérieur. Il en est de même pour les enfants dont les parents utilisent davantage des pratiques parentales qui offrent de l'attention et du feedback positif. Ces résultats sont cohérents avec un grand nombre d'études sur le sujet (Ayoub et al., 2009; Bornstein et al., 2013; Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, et al., 2001; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Margaret Burchinal et al., 2006; F. A. Campbell et al., 2001; Farah et al., 2008; Guo & Harris, 2000; Letarte et al., 2008; Pougnet et al., 2011; Qi et al., 2006; Raver et al., 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Tamis-LeMonda et al., 2004; Tong et al., 2007; W. J. Yeung et al., 2002). Plusieurs des ces études ont d'ailleurs fait ressortir l'apport de la qualité de l'environnement sur le développement cognitif des enfants à travers une multitude de variables comme la qualité des échanges parent-enfant, l'accès à du matériel éducatif à la maison comme des livres ou un ordinateur, des expériences d'apprentissage à l'extérieur du domicile familial, des pratiques parentales chaleureuses, etc. (Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, et al., 2001; C. E. Cooper et al., 2010; Denis et al., 2005; Farah et al., 2008; Pougnet et al., 2011; Raver et al., 2007; Tomopoulos et al., 2006; Tong et al., 2007).

Cependant, contrairement à ce qui était attendu, la monoparentalité ainsi que le faible revenu ne sont pas liés au développement de l'enfant dans notre étude. Comme le soulignent par ailleurs plusieurs études, le revenu n'a pas d'effet direct sur le fonctionnement intellectuel, mais opère à travers d'autres variables de l'environnement (Barbarin et al., 2006; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Guo & Harris, 2000). Ainsi, l'effet de la pauvreté disparaît possiblement à travers les autres variables de l'environnement étudiées dans cette étude (pratiques parentales, environnement, ect.). On peut faire cette même analyse pour le statut marital, qui influence nécessairement les occasions d'apprentissage comme les moments à jouer avec l'enfant, à faire des activités à l'extérieur du domicile familial. En effet, lorsqu'il y a un seul parent pour s'acquitter de toutes les tâches, le temps à offrir à l'enfant s'en voit nécessairement amputé (Qi et al., 2006).

4.2.2. Liens entre les habiletés langagières et les variables de l'environnement

Les résultats discutés précédemment sont intéressants car ils indiquent que les jeunes de familles haïtiennes et latino-américaines obtiennent des scores moins élevés uniquement sur les échelles mesurant des fonctions cognitives sensibles aux occasions d'apprentissage, d'où l'importante d'étudier, dans une perspective préventive, les variables de l'environnement qui sont associées à ces fonctions cognitives.

Parmi les variables de l'environnement que nous avons documentées, les habiletés langagières sont liées positivement au fait que le parent joue avec son enfant. Les situations de jeux sont des moments propices aux échanges verbaux entre l'enfant et son parent. Ces moments de jeux constituent indéniablement des occasions de stimulation du langage pour l'enfant (Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, et al.,

2001; Denis et al., 2005; Lacroix et al., 2001; Tomopoulos et al., 2006; Tong et al., 2007). Les habiletés langagières sont aussi corrélées positivement avec le fait que la mère ait un diplôme d'études secondaires (DES). Les mères plus scolarisées ont tendance à converser davantage avec leur enfant, en utilisant un vocabulaire plus riche et varié, ce qui a nécessairement un effet stimulant pour le développement du langage de l'enfant (Ayoub et al., 2009; Qi et al., 2006; Westerlund & Lagerberg, 2008; W.-J. J. Yeung & Pfeiffer, 2009). Elles sont également plus engagées et entretiennent plus d'attentes face au développement de leur enfant, ce qui a un effet stimulant (Englund et al., 2004). De plus, le niveau de scolarité des mères est influencé par des facteurs comme leur fonctionnement intellectuel et leurs habiletés langagières. Par conséquent, le niveau de scolarité des mères fournit un indice sur ces facteurs qui ont de l'influence sur le développement langagier de l'enfant tant à travers des mécanismes génétiques qu'environnementaux (Bartels, van Beijsterveldt, & Boomsma, 2009; Qi et al., 2006). Nos résultats montrent aussi une corrélation positive entre les habiletés langagières de l'enfant et le fait que la mère avait plus de 21 ans à la naissance du premier enfant. Selon les résultats d'études québécoises, les mères adolescentes utilisent plus d'énoncés qui visent à contrôler l'enfant (impératifs, directives, corrections) et moins d'énoncés qui visent à converser avec lui (informations, interrogations) (Lacroix et al., 2002; Lacroix et al., 2001). Les enfants des mères adolescentes présentent des retards langagiers comparativement à ceux des mères adultes (Lacroix et al., 2002; Lacroix et al., 2001). D'autres composantes de l'environnement associées positivement avec les habiletés langagières sont les pratiques parentales qui offrent de l'attention et du feedback positif. Ces pratiques parentales sont mesurées par des énoncés qui démontrent l'implication du parent dans des conversations et activités de stimulation comme par exemples : « lorsque mon enfant me montre ses réalisations (dessins, travail scolaire, rangement, etc.), je lui demande de m'expliquer ce qu'il a fait et comment il l'a fait »; « lorsque je montre à mon enfant à faire quelque chose, je lui explique étape par étape »; « quand mon enfant exprime une idée qui n'est pas claire, je la lui précise du mieux que je le

peux ». Ce type de pratiques parentales encourage l'enfant à verbaliser, ce qui constitue en de précieuses occasions d'apprentissage du langage. Les occasions d'apprentissage et de stimulation favorisent le développement de l'enfant (Ayoub et al., 2009; Farah et al., 2008).

À l'inverse, la densité d'occupation du logement est négativement liée au score de l'échelle verbale. La densité d'occupation du logement s'avère en quelque sorte un indice socio-économique qui pousse plus loin la valeur de la pauvreté en tenant compte du nombre de personnes qui vivent dans un même espace. Il est donc possible que cette variable reflète mieux le niveau socio-économique que le revenu lui-même sans égard au nombre de personnes qui vivent avec ce revenu familial. Ce qui pourrait expliquer notamment l'absence de relation que nous avons observée entre le revenu et les habiletés langagières. Dans la littérature, le lien entre la pauvreté et le développement de l'enfant est bien démontré (Ayoub et al., 2009; Barbarin et al., 2006; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Cabrera et al., 2007; Carey E. Cooper et al., 2010; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; McLoyd, 1998; W. J. Yeung et al., 2002), mais il s'exprime souvent à travers d'autres variables, comme dans le cas présent. Finalement, nos résultats indiquent que les scores à l'échelle verbale sont liés négativement au nombre de langues parlées à la maison. Ainsi, le fait de parler plusieurs langues à la maison est associé à de moins bonnes performances au plan des habiletés langagières, mais il importe de préciser qu'il s'agit des habiletés langagières mesurées en français, soit la langue dans laquelle sont scolarisés nos participants, et non pas à de moins bonnes habiletés langagières en général. Néanmoins, les résultats d'une récente étude canadienne menée dans les villes de Montréal, Toronto et Vancouver, montrent que les enfants qui n'ont pas la langue de scolarisation comme langue première à la maison, entrent souvent au secondaire avec un an de retard au plan académique (dans 18,7% des cas à Montréal, 7,5% à Toronto et 5% à Vancouver) (Mc Andrew et al., 2011). Les enfants de la cohorte montréalaise ont

toutefois un profil plus négatif que celui observé dans les deux autres villes. Ces retards académiques peuvent s'expliquer, du moins en partie, par le fait que les échanges verbaux à la maison ne contribuent pas à améliorer le vocabulaire et la syntaxe dans la langue de scolarisation des enfants. Dans le même ordre d'idées, on peut penser que les enfants qui parlent plusieurs langues à la maison ont moins d'occasions d'élargir leur vocabulaire et d'améliorer leur structure syntaxique dans la langue de scolarisation, soit en français au Québec. Soulignons par ailleurs que la dynamique linguistique du Québec change actuellement et que les mêmes évaluations dans cinq ou dix ans pourraient apporter un tout autre éclairage et ce, plus particulièrement à Montréal, car de plus en plus de familles rapportent parler le français à la maison en plus de leur langue maternelle; des proportions qui sont passées de 5,2% en 2001 à 8,7% en 2011 (Statistique Canada, 2012).

Fait étonnant cependant, nos résultats montrent que le temps de lecture est corrélé négativement avec le fonctionnement intellectuel global et le score à l'échelle de Compréhension verbale. Or, les bienfaits d'une telle activité ont fait leur preuve dans la littérature (Aram & Levin, 2002; Hargrave & Sénéchal, 2000; Letarte et al., 2008; Tomopoulos et al., 2006; Verreault et al., 2005). Toutefois, Tomopoulos et collègues (2006), montrent que pour avoir un effet positif, les activités de lecture doivent être fréquentes (e.i. 4 jours ou plus par semaine). La variable utilisée dans la présente étude ne permet pas de fixer la fréquence des moments de lecture entre le parent et l'enfant. Par ailleurs, la plupart des études qui ont démontré l'efficacité de moments de lecture parent/enfant ont été réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire. En effet, une étude québécoise a montré l'efficacité des programmes de lecture interactive (ALI) chez les enfants de 0 à 36 mois, mais pas chez le dernier groupe de 3 à 5 ans. Ainsi, l'effet bénéfique de la lecture parent-enfant sur le développement du langage de l'enfant semble s'effectuer plus tôt dans la vie de l'enfant. De plus, dans notre échantillon, les enfants sont âgés de 10 à 12 ans. Ceux qui partagent, encore à cet âge,

des moments de lecture avec leur parent le font peut-être car ils présentent des difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture. Ainsi, les moments de lecture partagée entre 10 et 12 ans sont peut-être l'expression de difficultés chez l'enfant, plutôt que l'effet négatif d'une telle activité sur le développement.

Afin d'évaluer comment la variance des scores des habiletés langagières pouvait s'expliquer par les variables environnementales, nous avons mené une analyse de régression hiérarchique. Nos résultats montrent que les variables du microsystème (temps de jeu parent-enfant et absence de moment de lecture entre le parent et l'enfant) expliquent 14,9% de la variance, combinées avec celles de l'exosystème (pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif et stress parental lié à l'hyperactivité de l'enfant), la variance expliquée atteint 43,6%. Ces résultats montrent le rôle crucial de l'environnement sur le développement des habiletés langagières chez des jeunes d'âge scolaire, ce qui est concordant avec les conclusions de Yeung et Pfeiffer (2009). Ces auteurs ont évalué près de 3 500 enfants américains à plusieurs reprises entre la garderie et l'école secondaire sur leurs habiletés mathématiques et verbales à l'aide du Woodcock Johnson achievement test-revised (Woodcock & Johnson, 1989). Plusieurs variables de l'environnement ont été étudiées afin de rendre compte de l'écart entre les blancs et les noirs. Ils faisaient ressortir des différences dans les variables de l'environnement des enfants noirs et des enfants blancs. En effet, les grands-parents des enfants noirs étaient moins scolarisés, leurs mères étaient plus nombreuses à donner naissance à un enfant avant l'âge de 20 ans et plus nombreuses à bénéficier de prestations sociales. Les enfants noirs étaient plus nombreux à être de petit poids à la naissance et leurs familles étaient composées de plus d'enfants. Les parents noirs étaient moins scolarisés et plus souvent monoparentaux et leur revenu familial était plus faible. Les enfants blancs pouvaient, quant à eux, compter sur des plus hauts niveaux de stimulation cognitive et de support émotionnel que les enfants noirs. Des régressions hiérarchiques ont été

effectuées dans lesquelles ils ont d'abord inclus des variables liées aux circonstances de vie de la famille au début de la vie de l'enfant (éducation des grands-parents, âge de la mère à la naissance et prestations sociales, ainsi que des caractéristiques de l'enfant comme son sexe, son poids à la naissance et son ordre de naissance dans la famille), puis ils ont ajouté au modèle le revenu familial, le nombre d'enfants, la structure familiale (monoparentalité), le quartier de résidence (urbain), la fréquentation d'une école publique, les pratiques parentales et les valeurs, pour finalement ajouter le fonctionnement cognitif de la mère. Au début de leur étude longitudinale, l'écart entre les blancs et les noirs était entièrement expliqué par ces variables de l'environnement. Toutefois, ces conclusions ne prévalent que jusqu'au milieu du primaire. En effet, ces auteurs concluent que l'association entre ces variables et les habiletés de l'enfant s'affaiblit au fur et à mesure que l'enfant grandit. L'influence de ces variables contribue à l'équation, mais on peut penser que d'autres variables deviennent contributives, car le nombre de facteurs déterminants dans le microsystème tend à s'accroître avec l'âge. On pense par exemple au milieu scolaire et aux relations sociales. Nos résultats sont aussi cohérents avec cette étude à savoir que le fonctionnement intellectuel global et les habiletés langagières de ces jeunes sont associés à des variables de l'environnement familial, mais elles expliquent qu'une partie de la variance des scores (20.6% à 43.6%) D'autres variables auraient pu être intégrées au modèle, comme les caractéristiques du milieu scolaire (implication de l'enseignant, communication parent-école, activités parascolaires, disponibilité de moment de récupération ou milieu qui offre l'encadrement des devoirs après la journée d'école, ect.) et des relations sociales (activités partagées, rejet, fonctionnement académique d'un pair, ect.).

4.2.3. Liens entre les habiletés de raisonnement perceptif et les variables de l'environnement

À l'instar de ce que nous avons observé pour les habiletés langagières, nos résultats montrent des relations positives entre les performances à l'échelle de raisonnement perceptif et le fait que la mère ait un diplôme d'études secondaires (DES). Les mères qui sont plus scolarisées ont plus de chance de connaître la valeur d'un environnement stimulant pour leur enfant et d'avoir les moyens, de part la situation financière qui est relié au niveau d'éducation, de le lui fournir (Ayoub et al., 2009; Barrueco et al., 2007; Englund et al., 2004; Keltikangas-Jarvinen et al., 2010). Sans compter que le niveau de scolarité est un indice des fonctions cognitives, les enfants de mère plus scolarisées ont donc un double avantage (environnemental et héréditaire) (Englund et al., 2004). Une autre relation positive est aussi observée entre les habiletés de raisonnement perceptif et les pratiques parentales qui offrent de l'attention et du feedback positif. Ceci est tout à fait cohérent avec les résultats de plusieurs études qui suggèrent que les pratiques parentales positives favorisent les occasions d'apprentissage et le développement cognitif (Ayoub et al., 2009; Robert H Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo, et al., 2001; Margaret Burchinal et al., 2006; Farah et al., 2008; Raver et al., 2007). En revanche, plus l'enfant regarde la télévision et plus il vit dans un contexte de vie qui cumule des facteurs de risques, moins les habiletés de raisonnement perceptif sont développées. Le temps passé à regarder la télévision remplace du temps précieux où l'enfant fait des devoirs, de la lecture ou s'adonne à des jeux créatifs qui stimuleront ses habiletés de raisonnement perceptif (Hancox et al., 2005; Wiecha et al., 2001).

Pour mieux comprendre comment les variables de l'environnement contribuent à expliquer la variance des scores à l'échelle de raisonnement perceptif, nous avons mené une analyse de régression hiérarchique. Les résultats montrent qu'en ne considérant qu'une seule variable du microsystème (le temps de télévision de

l'enfant), on explique 8,2%, de la variance des scores. Par contre, lorsqu'on inclut dans le modèle d'analyse les variables reliées à l'exosystème (pratiques parentales composées d'attention et de feedback négative), le pourcentage de la variance expliquée s'élève à 34 %. Une fois de plus, l'origine ethnique ne permet aucunement d'expliquer la variance des scores. Ainsi, nos résultats montrent que les habiletés de raisonnement perceptif des jeunes sont grandement influencées par les variables de l'environnement.

4.3 Comportements extériorisés et intériorisés selon l'origine ethnique

Notre étude vise aussi à comparer les comportements extériorisés et intériorisés qui sont des comportements indicateurs de difficultés d'ajustement au plan du développement psychoaffectif et elle vise aussi à mettre en lien plusieurs variables de l'environnement de l'enfant avec la présence de ces comportements chez l'enfant. En ce qui concerne les comportements intériorisés, il n'y a pas de différences selon les groupes. Or, nos résultats sont quelque peu préoccupants pour les jeunes issus de familles haïtiennes car ils indiquent que les enseignants observent davantage de comportements extériorisés et de problèmes d'opposition et de défiance chez les jeunes de cette communauté comparativement à ceux des deux autres groupes. En effet, au plan des comportements extériorisés, les enseignants identifient que 18,2% d'entre eux atteignent un seuil cliniquement significatif alors que ce taux est de 0% pour les jeunes de familles latino-américaines et de 4,3 % pour les jeunes de familles non-immigrantes. Dans la population en générale, seulement 4% des enfants atteignent un seuil cliniquement significatif (Achenbach, 1991c). Ainsi, nos résultats indiquent que dans les quartiers défavorisés de Montréal, il y a près de quatre fois plus de jeunes issus de familles haïtiennes qui obtiennent des scores cliniquement significatifs à l'échelle de comportements extériorisés. De plus, les enseignants

rapportent que 27,3% des jeunes de familles haïtiennes ont des comportements d'opposition et de provocation comparativement à 0% chez les jeunes de familles latino-américaines et 4,3% chez les jeunes de familles non-immigrantes.

À notre connaissance, il n'y a pas d'étude québécoise qui s'est particulièrement intéressée à la perception des enseignants de la présence de comportements extériorisés selon l'origine ethnique des jeunes. Par ailleurs, plusieurs études américaines, réalisées cependant auprès de jeunes afro-américains, arrivent à des conclusions similaires aux nôtres et montrent effectivement que les enseignants rapportent davantage de comportements extériorisés chez ces jeunes comparativement aux autres (Beyers et al., 2003; Epstein et al., 1998; Epstein et al., 2005; Keiley et al., 2003; Miner & Clarke-Stewart, 2008). Évidemment, les familles haïtiennes du Québec et les familles afro-américaines sont deux communautés bien différentes et difficilement comparables à plusieurs égards. Néanmoins, elles sont tout de même comparables en certains points, notamment en termes de facteurs de risque psychosociaux.

L'hypothèse d'un biais culturel de la part des enseignants pourrait être avancée pour expliquer pourquoi ils rapportent nettement plus de comportements extériorisés chez les jeunes de familles haïtiennes que chez les jeunes des deux autres groupes. Pourtant, certaines études américaines montrent que les enseignants sont une source fiable d'information concernant l'observation des comportements en classe (Hinshaw, Han, Erhardt, & Huber, 1992; Ivanova et al., 2007; Rescorla et al., 2007). À titre d'exemple, l'équipe de Younstrom (2000) a évalué le taux d'accord entre différentes sources d'information (les enseignants, les parents et les enfants eux-mêmes) concernant l'observation des comportements extériorisés pour 394 triades de garçons âgés entre 12 et 16 ans. Leur échantillon était composé à 54% de jeunes afro-américains et à 46 % de jeunes européens-américains. Leurs résultats montrent de

bons accords entre les observateurs sauf dans les cas où le parent a un affect dépressif. Des trois sources d'informations, les enseignants sont ceux qui rapportent habituellement le moins de comportements extériorisés. Or, les enseignants ont tendance à rapporter davantage de troubles extériorisés chez les afro-américains alors qu'il n'y a pas de différence entre les groupes ethniques dans les réponses des jeunes eux-mêmes ou de leurs parents. Il est possible de se demander ici si cela est l'expression d'un biais culturel ou d'une observation plus objective de la situation.

Par ailleurs, une autre équipe de chercheurs a aussi montré la fiabilité des observations des enseignants par rapport à l'observation de comportements extériorisés en classe (Epstein et al., 2005). En effet, ils ont mesuré les comportements extériorisés du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) auprès de 528 enfants âgés entre 7 et 9 ans. Les enseignants ont complété deux échelles d'observation des comportements, soit le Conners Teacher Rating Scale—Revised (CTRS—R) (Goyette, Conners, & Ulrich, 1978) et le Swanson, Nolan, and Pelham Rating Scale—IV (SNAP—IV) (Swanson, 1992). De plus, des observations directes des comportements en classe ont été effectuées à partir du Classroom Observation Code (Abikoff & Gittelman, 1985). Les résultats montrent que les observations des enseignants sont cohérentes avec les observations directes des comportements en classe. De plus, ils indiquent que les deux sources d'information (questionnaire et observation) identifient davantage de comportements associés au TDAH chez les jeunes afro-américains comparativement aux jeunes caucasiens (Epstein et al., 2005). En lien avec ces études américaines, nous pouvons faire l'hypothèse que l'observation des comportements par les enseignants de notre échantillon reflète réellement une présence plus marquée de comportements extériorisés et de comportements d'opposition et de provocation chez les jeunes issus de familles haïtiennes comparativement aux jeunes des deux autres communautés. Néanmoins, davantage d'études québécoises mériteraient d'être réalisées auprès des

enseignants afin d'évaluer s'ils ont ou non des biais culturels lorsqu'ils observent les comportements extériorisés des jeunes.

4.4 Liens entre les comportements extériorisés et les variables de l'environnement

Nous nous sommes également intéressés à mieux comprendre les liens entre certaines variables de l'environnement de l'enfant et la présence de comportements extériorisés. À l'instar de plusieurs autres études, nos résultats mettent en évidence des liens entre plusieurs éléments du contexte de vie des enfants et la présence de comportements extériorisés (Ambert, 2006; Appleyard et al., 2005; Beyers et al., 2003; Robert H Bradley & Corwyn, 2007; Côté et al., 2003; King et al., 2009; Reinholdt-Dunne et al., 2011). Notamment, nous observons une relation négative entre la fréquence des activités à l'extérieur du domicile familial et la présence de comportements extériorisés et de comportements d'opposition; c'est-à-dire que moins l'enfant a des activités à l'extérieur du domicile familial, plus il a de comportements extériorisés (Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Simpkins, 2012). En plus d'offrir un endroit aux enfants pour canaliser leur agressivité (Fredricks & Eccles, 2006), les activités de loisir préservent certains enfants des comportements extériorisés possiblement grâce à la discipline qu'elles exigent (McHale et al., 2001). Elles améliorent aussi l'estime de soi, le bien-être psychologique et les habiletés sociales des enfants qui peuvent être liés à des comportements plus adaptés au quotidien (King et al., 2009; McHale et al., 2001). Toutefois, Fredricks et Eccles (2006) font une mise en garde à l'effet qu'il s'agit de corrélations et non de liens de cause à effet. Selon eux, les bienfaits des activités de loisir mériteraient d'être examinés de plus près car ils sont peut-être surreprésentés. En effet, les caractéristiques des enfants qui s'adonnent à des activités de loisir sont possiblement différentes, avant même leur implication dans de telles activités. Il est possible de penser qu'ils ont déjà de

meilleures capacités d'adaptation et de meilleures habiletés sociales. Davantage d'études seraient nécessaires pour mieux comprendre les liens entre les activités de loisir à l'extérieur du foyer familial et le développement psychoaffectif des enfants.

Par ailleurs, nos résultats montrent que la monoparentalité et le cumul des facteurs de risque psychosociaux sont pour leur part corrélés positivement avec les comportements extériorisés et de comportements d'opposition, ce qui est corroboré dans la littérature (Ambert, 2006; Beyers et al., 2003; Côté et al., 2003; Dearing et al., 2006; Kirby Deater-Deckard et al., 1998; Pagani et al., 1997). L'effet néfaste de la monoparentalité s'effectue, du moins en partie, à travers le faible revenu engendré par ce statut familial (Dearing et al., 2006), mais aussi à travers le stress et l'exigence de s'acquitter seul des tâches et responsabilités familiales (Ambert, 2006). On peut donc penser que cela rend les interventions auprès de l'enfant moins constantes que lorsque les deux parents s'impliquent dans l'éducation de l'enfant. Les pratiques parentales forment des modèles de relations interpersonnelles (Dodge & Pettit, 2003) qui peuvent expliquer que les enfants vivant dans des familles monoparentales reproduisent certains de ces comportements coercitifs.

Le consensus est loin d'être établi dans la littérature concernant les différences observées dans les relations entre les éléments de l'environnement et le développement psychoaffectif de l'enfant selon les communautés ethniques. Les divergences d'opinion impliquent principalement les études concernant les effets négatifs de certaines pratiques parentales sur la survenue de problèmes extériorisés chez l'enfant. D'un côté, il y a ceux qui pensent que les pratiques parentales coercitives favorisent plus l'apparition de comportements extériorisés chez les afro-américains et chez les mexicains que chez les européens-américains (K Deater-Deckard et al., 2005; K Deater-Deckard & Dodge, 1997; Gonzales et al., 2000). Alors que de l'autre côté, il y a ceux qui pensent que les pratiques parentales coercitives sont néfastes pour

l'enfant peu importe le groupe ethnique; ils suggèrent que ce sont des variables médiatrices qui expliquent les différences observées (Hill et al., 2003; Lansford, Dodge, et al., 2005; Pinderhughes et al., 2001). Pour Hill et ses collègues (2003), la variable à mesurer devrait être l'acculturation car les pratiques parentales coercitives deviennent nocives chez les enfants dont les familles sont plus acculturées, ce qui est cohérent avec la théorie selon laquelle l'impact des pratiques parentales est fonction des normes véhiculées par la société ou le groupe auquel on s'identifie (Lansford, Dodge, et al., 2005). Pour notre part, nous n'avons pas évalué le niveau d'acculturation, mais il est intéressant de constater que les résultats de notre étude montrent que les familles d'origine haïtienne présentent moins de pratiques parentales composées de stimulation cognitive que celles des deux autres groupes et qu'au sein de ce groupe, il y a davantage d'enfants avec des comportements extériorisés et des comportements d'opposition et de provocation. Beyer et ses collègues (2003) ont d'ailleurs démontré que les pratiques parentales (e.i. le manque de supervision et un engagement parental moins positif) étaient liées au trouble de comportements extériorisés tel qu'évalué par le *Teacher Report Form*. Nos résultats vont dans ce sens, car les pratiques parentales composées de stimulation telles que documentées dans notre étude mesurent la sensibilité du parent et son engagement à soutenir les efforts de l'enfant dans des situations difficiles (« Il m'arrive d'encourager mon enfant à faire des activités qui sont nouvelles pour lui », ou « Quand mon enfant joue, je lui fais des suggestions pour rendre son jeu plus intéressant ou plus difficile »).

Tel que le proposent bon nombre d'études (Appleyard et al., 2005; Benzies et al., 2004; Beyers et al., 2003; Robery H Bradley & Corwyn, 2008; Robert H Bradley, Corwyn, Burchinal, et al., 2001), le risque de présenter des problèmes extériorisés est lié aux facteurs de l'environnement. Toutefois, la plupart des études qui mettent en lien les comportements extériorisés de l'enfant et l'environnement familial se sont centrées sur les variables dites parentales (e.i. pratiques parentales, interaction parent-

enfant, discipline, engagement, ect), sans évaluer les relations avec l'environnement physique et/ou les occasions d'apprentissage. Nous avons évalué, en effectuant une régression hiérarchique sur l'échelle des troubles extériorisés, le poids relatif des variables de l'environnement et des occasions d'apprentissage. Nous avons démontré que la variance est expliquée par la fréquence des activités de loisir à l'extérieur du domicile (11,1%) et par la monoparentalité (17,3%). Ainsi, en considérant le fait d'être monoparental et la fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison, la variance expliquée est de 24%, sans augmentation significative lorsqu'on y inclut la variable origine ethnique.

En sommes, nos résultats sont importants, car ils confirment que seule la variable liée au statut socio-économique ne permet pas de rendre compte de la complexité des variables environnementales liées au développement des enfants (Barbarin et al., 2006; Robert H Bradley & Corwyn, 2002; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Guo & Harris, 2000; Krishnakumar & Black, 2002; Linver, Brooks-Gunn, & Kohen, 2002). Ce constat est encourageant, car il permet d'affirmer que peu importe le revenu familial, le développement des enfants issus de familles immigrantes est dit multifactoriel, les facteurs de risques familiaux et environnementaux conservent un poids important et spécifique dans leur explication et doivent être considérés dans l'intervention thérapeutique et préventive.

Dans ce sens, des programmes comme Early Head Start, populaire aux États-Unis, ou son homologue québécois l'initiative 1,2,3, Go!, agissent comme facteur de protection pour des milliers d'enfants de quartiers défavorisés et permettent d'améliorer leur développement (Ayoub et al., 2009; Denis et al., 2005) en ciblant des variables de l'environnement. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) nous rappelle que bien des variables de l'environnement, telles que les caractéristiques personnelles de l'enfant, les facteurs familiaux, l'environnement physique, les

pratiques parentales, le stress parental, les relations sociales et le milieu scolaire, pour ne nommer que celles-là, influencent directement, ou à travers d'autres variables, le développement de l'enfant. Ainsi, l'examen des éléments du modèle écologique est une tâche complexe, pour ne pas dire impossible. Mais, l'analyse de certains éléments de ce modèle, comme il a été fait dans cette thèse, permet une meilleure compréhension du développement de l'enfant issu de familles immigrantes de pays en développement et vivant dans des quartiers défavorisés de la région métropolitaine de Montréal. Éventuellement, cela pourrait contribuer à la création ou à la modification de programmes de prévention qui cibleraient les éléments modifiables de l'environnement de l'enfant afin d'optimiser son développement et de lui offrir les outils pour s'adapter aux exigences scolaires et professionnelles québécoises.

4.5 Limites de l'étude

Les résultats de cette étude sont intéressants car ils permettent de mieux comprendre, dans un contexte québécois, les liens entre les variables environnementales et le fonctionnement intellectuel et psychoaffectif d'enfants issus de familles immigrantes de pays en développement et vivant dans des quartiers défavorisés de Montréal. Toutefois, certaines limites se doivent d'être discutées.

Premièrement, l'évaluation multiculturelle du fonctionnement intellectuel mène souvent à s'interroger sur la présence d'un biais culturel des tests de fonctionnement intellectuel (Grégoire, 2009). En effet, les échelles d'intelligence, comme le WISC-IV, sont construites à partir d'un échantillon représentatif d'une population, ce qui permet la comparaison des performances d'un individu avec celles d'un groupe de référence (groupe normatif). En situation d'évaluation interethnique, cette méthodologie soulève des questions car l'individu évalué se situe en dehors de cette

norme référentielle (Le Du, 2009). Toutefois, une étude a montré que les échelles de fonctionnement intellectuel de Weschler présentent une validité sans différence majeure entre les groupes ethniques (Larivée & Gagné, 2007). Pour ceux qui soutiennent tout de même que ces tests présentent un biais culturel, nous répondons qu'il n'en demeure pas moins que ces enfants sont scolarisés dans le système scolaire québécois et que par conséquent, leur rendement est comparé à celui des jeunes de leur quartier. Cette comparaison de leur rendement à leurs pairs aura nécessairement un impact sur leur fonctionnement scolaire ultérieur et professionnel, et à plus large échelle, sur leur adaptation. En effet, la réussite d'un enfant de familles immigrantes à un test psychométrique occidental est un indicateur de son adaptation au système de pensée de la population d'accueil (Le Du, 2009). Par contre, cette même auteure souligne que la réalité est conceptualisée à travers les catégories linguistiques, ainsi devant un même test, l'interprétation des faits observables peut diverger en fonction des locuteurs de langues différentes (Le Du, 2009). Tel que Vygotski (1997) l'a énoncé, la langue, qui est le principal outil de communication et d'interaction sociale, joue un rôle de médiation dans le développement. Ainsi, la variable de la langue aurait pu obtenir une place plus importante dans cette étude, car certains de ces enfants peuvent présenter des difficultés linguistiques qui viennent interférer avec leur parcours scolaire (Beyers et al., 2003; Côté et al., 2003; Kirby Deater-Deckard, 1998; Mäntymaa et al., 2009; Pagani et al., 1997). À cela, nous rappelons que notre échantillon était composé d'enfants de classes régulières, et non de classes d'accueil. Par conséquent, les participants de notre étude avaient un certain niveau d'intégration de la langue d'éducation. Il ne faut certes pas oublier qu'ils en étaient à la fin de leur parcours du primaire. Ils ont donc cheminé plusieurs années dans le système scolaire francophone du Québec.

Par ailleurs, au plan statistique, il convient de mentionner les risques d'obtenir des erreurs de type I (i.e. rejeter de façon erronée l'hypothèse nulle) en ayant choisi de ne

pas utiliser la méthode de Bonferroni (Tabachnick & Fidell, 2001). En effet, cette méthode d'ajustement vise à contrôler les risques d'inflation d'erreurs de type I, mais diminue considérablement la puissance statistique (Field, 2000). Compte tenu de la nature exploratoire de l'étude et de la taille restreinte de l'échantillon, une méthode d'ajustement comme Bonferroni aurait été contre-productive en ce sens qu'elle n'aurait pas permis de détecter des résultats significatifs qui serviront de tremplin pour les recherches futures dans le domaine.

La mesure transversale de cette étude de nature corrélationnelle comportent des limites sur les inférences et les liens de causalité pouvant être effectués (Pelletier, Boivin, & Alain, 2000). Toutefois, sa nature descriptive lui confère le but de reconnaître et de mieux cerner les relations entre les variables, ce qui permettra de faciliter de futures études longitudinales dans le domaine. Également, nous devons considérer la petite taille de l'échantillon comme une limite à la généralisation. En effet, pour contrer les biais systématiques susceptibles d'atténuer la représentativité d'un échantillon (validité d'une conclusion formulée sur la base d'informations obtenues sur un échantillon), on mise sur un échantillonnage au hasard et sur la multiplication du nombre de participants. En augmentant la taille de l'échantillon, on laisse au hasard l'occasion de réduire les risques de distorsion potentielle (Voyer, Valois, & Rémillard, 2000). Au nombre des limites, on doit donc considérer que, comme le recrutement a été difficile et long, probablement à cause de la population ciblée, la taille de l'échantillon en a été affectée. De plus, on doit considérer que pour participer à l'étude, les parents devaient parler le français ou l'espagnol. Certaines familles ont donc été exclues de l'étude parce que les parents ne parlaient pas l'une ou l'autre de ces deux langues.

Le choix de l'inventaire des comportements d'Achenbach – *Teacher Report Form* comme outil d'évaluation des difficultés d'ajustement au plan du développement

psychoaffectif de l'enfant comporte aussi quelques limites. Tout d'abord, il est conçu pour évaluer les problèmes comportementaux. Par conséquent, lorsque les participants manifestent peu ou pas de comportements problématiques, nous observons un effet plancher qui diminue les chances de détecter des différences entre les groupes. De plus, le manque de résultats significatifs en ce qui a trait aux problèmes intériorisés peut s'expliquer, du moins en partie, par la difficulté relative, pour des observateurs externes tels que les enseignants, d'évaluer les comportements intériorisés. Les études futures devraient diversifier les sources d'information. Pour évaluer les comportements intériorisés notamment, il serait judicieux d'inclure des mesures auto-rapportées. De plus, il est possible que l'origine ethnique de l'enseignant ait pu avoir un impact sur les résultats à l'inventaire des comportements d'Achenbach – *Teacher Report Form*. Ainsi, il aurait été pertinent de colliger cette information.

Tout comme dans les recherches sur les enfants issus de milieux défavorisés, les éléments qui composent l'environnement de vie des enfants sont multiples. Cette étude ne prétend pas avoir pris en compte toute la complexité de ces variables. Il est fort possible que d'autres variables qui n'ont pas été mesurées, comme par exemple le temps passé au Canada (Georgiades, Boyle, & Duku, 2007), aient pu modifier nos résultats. En plus de n'avoir sondé qu'un seul des deux parents, nous n'avons pas pris en considération le sexe de celui-ci, ce qui peut avoir des implications différentes (Pougnnet et al., 2011). Ainsi, il importe de poursuivre les recherches afin de rendre compte fidèlement de ce qui incombe au développement. Nous avons fait le choix de documenter davantage les variables de l'environnement liées aux deux paliers les plus près de la famille, soit le microsystème et sur l'exosystème. Or, la culture, qui s'inscrit dans le macrosystème, apparaît comme une variable non négligeable à évaluer en vue de mieux comprendre ce qui influence le développement des enfants issus de familles immigrantes. Par culture, on pense aux croyances, idéologies et

valeurs qui caractérisent un groupe ou une nation. La littérature abonde d'études démontrant le rôle médiateur de la culture dans la relation entre des éléments des autres systèmes sur le développement de l'enfant (K Deater-Deckard & Dodge, 1997; Dodge & Pettit, 2003; Gonzales et al., 2000; Hill et al., 2003; Lansford, Chang, et al., 2005; V. M. Murray et al., 2001; Pinderhughes et al., 2001). Enfin, nous n'avons pas non plus recueilli d'informations concernant la mise en place d'intervention spécifique dans le passé, alors que cette variable pourrait influencer positivement le développement de certains enfants. Bref, d'autres variables de l'environnement auraient pu être considérées.

4.6 Recherches futures

Cette étude nous permet d'être optimiste en ce qui a trait à la prévention. Plusieurs études dans le domaine multiculturel ont avancé la thèse de l'hérédité pour expliquer les différences observées au plan du fonctionnement intellectuel notamment entre les enfants afro-américains et les caucasiens (Rushton & Jensen, 2005). Or, nous avons fait ressortir que plusieurs variables de l'environnement de l'enfant sont reliées au fonctionnement intellectuel et à la présence de difficultés d'ajustement au plan du développement psychoaffectif des enfants. Par conséquent, nos résultats peuvent être utiles pour éventuellement développer des programmes de prévention adaptés aux besoins particuliers de ces jeunes. D'autres études s'avèrent cependant nécessaires pour mieux comprendre la complexité des variables qui interagissent avec le développement de l'enfant. Ainsi, les prochaines études devraient notamment intégrer d'autres variables de l'environnement. À cet égard, il serait intéressant d'évaluer des variables propres à l'enfant (ontosystème) (poids à la naissance, rang dans la famille, ect) et des variables de d'autres microsystèmes comme les caractéristiques du milieu scolaire (activités parascolaires, origine ethnique du

personnel, soutien aux élèves, programme de prévention de l'intimidation, disponibilité des intervenants scolaires, etc.), des relations sociales (sentiment d'intégration, origine ethnique des amis, langue parlée, etc.), ou même liées au contexte familial comme les attentes et aspirations des parents envers le développement de leur enfant. Il serait aussi intéressant d'évaluer d'autres variables de l'exosystème comme le réseau social de soutien des parents ou la qualité du quartier de résidence (dangerosité, criminalité, moins de services offerts, programmes d'entraide, etc.) (Evans, 2004), ainsi que des variables du macrosystème dont la principale, à notre avis, la culture. De plus, il serait intéressant que d'autres études documentent mieux le statut de pauvreté. S'agit-il d'une pauvreté conjoncturelle, liée par exemples à la perte récente d'un emploi ou à une pauvreté structurelle, c'est-à-dire que la situation persiste dans le temps. Cette variable est importante car, telle que documentée dans la littérature, la pauvreté dite structurelle est davantage problématique que la pauvreté dite conjoncturelle pour le développement des enfants (Dearing et al., 2006). Enfin, des études longitudinales pourraient permettre d'établir avec un peu plus de certitude les liens de causalité (Pelletier et al., 2000), en plus d'aborder le passage du temps, élément du modèle de Bronfenbrenner à ne pas négliger (chronosystème).

CONCLUSION

Depuis plusieurs décennies, le Québec accueille un flot important d'immigrants qui s'établissent principalement dans la région de Montréal pour fonder des familles. Ces familles représentent donc un nouveau visage de notre société. Les enfants de ces familles immigrantes doivent cependant composer avec plusieurs défis particuliers dont ceux de l'apprentissage d'une autre langue, la réussite scolaire alors qu'ils sont scolarisés dans une autre langue que la langue maternelle, l'intégration sociale et culturelle pour ne nommer que ceux là. Le but ultime de cette thèse était donc de mieux documenter le fonctionnement de ces enfants et leur environnement afin d'être mieux outillé pour intervenir et favoriser les chances de réussite scolaire et sociale de ces jeunes. Notre étude a ciblé deux groupes ethniques fortement représentés dans la région métropolitaine et qui ressortent dans la littérature québécoise comme présentant certaines difficultés, soit les Haïtiens et les Latinos. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressé aux jeunes qui sont inscrits au dernier cycle de l'école primaire, alors qu'ils sont à l'aube de passer au secondaire car nous savons qu'il s'agit d'une transition importante chez les adolescents. Tout d'abord, nous avons évalué leur fonctionnement intellectuel, à l'aide d'une mesure qui permet de documenter quatre fonctions cognitives (Compréhension Verbale, Raisonnement Perceptif, Mémoire de Travail et Vitesse de Traitement de l'Information), en plus d'obtenir un score global. Les résultats indiquent que les enfants haïtiens et latinos, comparés aux enfants non-immigrants des même quartiers, accusent des retards sur l'indice global, sur l'indice de Compréhension Verbale et sur l'indice de Raisonnement Perceptif. Qui plus est, les habiletés langagières des garçons sont plus

faibles que celles des filles. Ce constat est préoccupant, car plusieurs habiletés mesurées par l'indice de Compréhension Verbale sont nécessaires à l'apprentissage de toutes les matières scolaires. Fait intéressant, les deux indices sur lesquelles les analyses n'ont pas fait ressortir de différence sont moins sensibles aux occasions d'apprentissage offertes par l'environnement. Notre hypothèse suggérait d'ailleurs que les différences environnementales selon l'origine ethnique expliqueraient l'écart entre les habiletés intellectuelles des enfants de familles immigrantes d'Haïti, des enfants de familles immigrantes d'Amérique latine et des enfants de familles non immigrantes. Nos résultats vont dans ce sens et mettent en relief l'association de plusieurs facteurs de l'environnement avec le fonctionnement intellectuel, tel que les activités de loisir, les pratiques parentales, le temps de jeu/lecture partagé entre un parent et son enfant, le temps passé à regarder la télévision, la scolarité des parents, l'âge de la mère lors de la naissance du premier enfant, la monoparentalité, le niveau de stress parental, la langue d'usage à la maison, la densité d'occupation et le cumul des facteurs de risque. Des analyses de régression hiérarchique montrent que lorsque les éléments de l'environnement sont pris en considération, la variable de l'origine ethnique explique 0% de la variance des scores de fonctionnement intellectuel. C'est donc dire que l'origine ethnique ne peut expliquer les divergences ethniques observées.

Comme le fonctionnement psychoaffectif de l'enfant favorise un meilleur fonctionnement scolaire et une meilleure adaptation générale, nous nous sommes aussi intéressés à la présence de comportements intériorisés et extériorisés chez les enfants des trois groupes ethniques. Les enseignants ont rapporté davantage de comportements extériorisés et davantage de comportements d'opposition chez les enfants haïtiens. Comme pour le fonctionnement intellectuel, plusieurs variables de l'environnement sont liées aux problèmes extériorisés et d'opposition. Ces éléments environnementaux font partie de l'équation pour comprendre les différences de

comportements entre les enfants issus de familles immigrantes d'Haïti et les autres. Ainsi, la présence de comportements extériorisés et d'opposition supérieure chez ces enfants ne peut être expliquée par l'origine ethnique

Cette étude visait à étayer la compréhension que nous avons sur le développement des enfants de familles immigrantes de pays en développement afin de vérifier si la fréquentation de l'école primaire québécoise permet à ces jeunes de rattraper leurs retards. Sans prétendre prendre en considération toute la complexité des variables de l'environnement, les résultats permettent de faire ressortir certains éléments comme des cibles d'interventions potentielles. Fort de constater que la littérature démontre que les interventions auprès des parents constituent une fenêtre d'intervention qui permet de diminuer les comportements extériorisés et de favoriser le fonctionnement intellectuel (Hauth-Charlier & Clément, 2009; Kazdin & Whitley, 2003). Cette étude pointe l'importance de travailler en collaboration avec la famille pour améliorer l'adaptation de ces enfants. Ainsi, nous souhaitons que cette étude représente un tremplin pour la poursuite des études dans le domaine et ultimement, la création de programmes de prévention et d'intervention auprès de ces familles afin d'aider ces jeunes qui doivent grandir avec de multiples défis à relever.

APPENDICE A

LETTRE D'INVITATION

Étude sur le contexte de vie des immigrants de pays en développement

Nous sollicitons votre participation et celle de votre jeune à une étude réalisée par l'UQAM

Pour participer à cette étude, il faut que :

- Votre enfant soit en 5e ou 6e année du primaire
- Un des parents de l'enfant doit être né à Haïti, en Amérique latine ou au Québec



En participant à l'étude, vous aidez les enfants de votre quartier et vous recevrez une compensation financière de 10\$

L'étude vise à :

Faire des liens entre le développement des enfants et leur **contexte de vie**

(environnement scolaire - le milieu familial - le quartier)



Votre participation aidera à mieux connaître les **besoins spécifiques** des jeunes immigrants, avant leur entrée au secondaire

Tout cela dans le but ultime de faire des programmes d'intervention adaptés aux enfants en difficulté et de **prévenir** les problèmes d'apprentissage



Pour effectuer cette étude, nous avons besoin de la participation

D'un parent

Pour remplir un questionnaire sur votre environnement familial

Disponible en français ou en espagnol selon la préférence

30 minutes

De l'enfant

Pour une évaluation sous forme de jeux qui peut se dérouler en classe ou à la maison

120 minutes

De l'enseignant

Pour remplir un questionnaire concernant l'adaptation de votre jeune en classe

15 minutes

Il est à noter que les données sont confidentielles : votre nom et le nom de votre enfant n'apparaîtront pas sur les formulaires, questionnaires et évaluations. Un code lui sera assigné et ainsi il ne sera pas possible de l'identifier.

La participation à cette étude est volontaire, alors sentez-vous à l'aise d'accepter ou de refuser. Le fait d'accepter maintenant ne vous implique en rien, vous pouvez à tout moment vous retirer de l'étude sans avoir à donner d'explication.

Si vous éprouver de la difficulté à lire en français des assistantes de recherche parlant l'espagnol ou le créole peuvent vous aider par téléphone à répondre au questionnaire.

Si vous êtes intéressés à participer à cette étude, vous devez compléter cette feuille. Par la suite, une assistante de recherche communiquera avec vous par téléphone afin de vous expliquer en détail ce qu'est la recherche, ce que cela implique pour vous et votre enfant et répondre à vos questions, s'il y a lieu.

Nom : _____

Numéro de téléphone : _____

Langue maternelle :

Français ☐ Espagnol ☐ Créole ☐ Anglais ☐

Langue dans laquelle vous préférez que l'assistante de recherche communique avec vous par téléphone :

Français ☐ Espagnol ☐ Créole ☐

Langue dans laquelle vous préférez compléter les questionnaires :

Français ☐ Espagnol ☐

Pour plus de renseignements concernant ce projet de recherche, nous vous invitons à communiquer avec Mme Anne Choquette, coordonnatrice, au 514.575.3758

Nous vous remercions de l'intérêt que vous porterez à ce projet.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet : CONTEXTE DE VIE DES IMMIGRANTS DE PAYS EN DEVELOPPEMENT: IMPACT SUR LE DEVELOPPEMENT COGNITIF ET PSYCHO-AFFECTIF DE L'ENFANT.

Responsables

Marie-Claude Guay, Ph.D. : Professeure à l'université du Québec à Montréal et chercheure, membre de l'équipe DEC (Développement d'Enfants dans leur Communauté)

Philippe Lageix, M.D. : Pédopsychiatre à la CTA, Hôpital Rivière-des-Prairies.

Anne Choquette : Coordonnatrice du projet. Doctorante en psychologie, Université du Québec à Montréal UQAM.

Yve Lavolette: Coordonnateur aux communautés culturelles et à l'accueil, commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Organisme subventionnaire

Ce projet de recherche est entièrement financé par le Conseil de recherches des sciences humaines du Canada (CRSH) afin d'appuyer la recherche portant sur diverses questions concernant la population multiculturelle et multiethnique de plus en plus importante du Canada.

Description du projet

Au Québec, le paysage culturel de la métropole est en constant changement depuis les vingt dernières années. Les élèves immigrants de pays en développement sont représentés en grand nombre dans les trois commissions scolaires francophones de Montréal (Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 2000). Plus particulièrement, la commission scolaire de la Pointe de l'Île est considérée par le Ministère de l'éducation du Québec comme à vocation multiculturelle puisqu'elles accueillent plus de 50 % d'élèves nés hors Canada ou dont les parents sont nés hors Canada. Malheureusement, certaines études ont démontré que les obstacles et défis qui attendent ces jeunes sont multiples et surtout très spécifiques à leur réalité culturelle. L'étude que nous proposons est donc une recherche descriptive qui permettra d'évaluer le développement cognitif et psychoaffectif de ces jeunes, alors qu'ils sont

en voie de compléter le cursus régulier de l'école primaire. Elle vise également à mettre en lien ces résultats avec divers éléments de leur contexte de vie familial. Afin de mieux comprendre les besoins spécifiques de ces jeunes, le Laboratoire de recherche de Marie-Claude Guay de l'UQAM, conjointement avec la Clinique des troubles de l'attention de l'hôpital Rivière-des-Prairies et la commission scolaire de la Pointe de l'Île désire, évaluer des jeunes de 5^{ième} et 6^{ième} années du primaire qui proviennent de trois origines ethniques différentes, soit un groupe d'origine haïtienne, un groupe d'origine latino-américaine et un groupe d'origine québécois.

Implications quant à la participation à cette étude

L'étude s'effectuera en plusieurs étapes. Il est à noter que les données sont confidentielles, le nom de votre enfant n'apparaît nulle part sur les formulaires, on lui assigne un code, strictement confidentiel. De plus, vous êtes libre de vous retirer de l'étude à tout moment.

- 1) Si vous et votre enfant souhaitez participer à cette étude, vous devez tout d'abord signer le formulaire de consentement ci-joint et le retourner au professeur de votre enfant.
- 2) La participation des parents implique de compléter une série de questionnaires qui prennent environ 45 minutes de votre temps et qui sont disponibles en français ou en espagnol. Pour ce faire, vous avez le choix de les compléter par vous-même ou de les compléter avec l'aide d'une assistante de recherche dans une entrevue téléphonique. Les assistantes de recherche parlent le français, l'espagnol ou le créole.

Nous vous offrons la possibilité d'obtenir ces questionnaires en français ou en espagnol. Veuillez indiquer votre préférence :

☐ Français

☐ Espagnol

Pour ce qui est de la complétion des questionnaires, veuillez indiquer votre préférence :

☐ Je préfère compléter les questionnaires par moi-même

☐ Je préfère compléter les questionnaires par entrevue téléphonique avec une assistante de recherche

☐ qui parle le français

☐ qui parle l'espagnol

☐

qui parle le créole

- 3) L'enseignant de votre enfant complètera de son côté des questionnaires concernant ses comportements en classe. Une évaluation des habiletés attentionnelles et intellectuelles est effectuée à l'école. Cette évaluation est réalisée par un membre de la Clinique des troubles de l'attention et la durée est d'environ 120 minutes.

Avantages pour le participant

La participation de votre jeune à cette étude permettra globalement de faire des liens entre un développement optimal des enfants et les éléments du contexte de vie de ceux-ci. De manière plus spécifique, cela permettra aussi de mieux documenter le contexte de vie familial des jeunes de familles immigrantes de pays en développement (profil socio-économique de la famille, pratiques parentales, stress parental, habitudes de vie); d'évaluer leur développement psychoaffectif en incluant le point de vue des parents et des enseignants sur leurs habiletés sociales, la manifestation de problèmes intériorisés (anxiété, dépression) et extériorisés (problèmes de comportement, hyperactivité) ainsi que le point de vue des jeunes sur leur perception de leur qualité de vie; d'évaluer leur fonctionnement cognitif et leur rendement scolaire dans les matières de base (français et mathématiques); et finalement d'établir des liens entre les éléments du contexte de vie de l'enfant et son développement cognitif et psychoaffectif. Nous croyons que ces informations seront utiles pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces enfants.

Transmission et diffusion des résultats

L'équipe de recherche est soucieuse de transmettre les résultats à la communauté participante. Ainsi, nous allons créer et distribuer des bulletins (en français et en espagnol) résumant les principaux résultats. Une conférence publique vous sera offerte dans le cadre des Relais scientifiques de l'Hôpital Rivière des Prairies. De plus, nous désirons offrir des conférences à tous les professionnels de chacune des écoles participantes, et souhaitons diffuser les résultats de cette recherche auprès des décideurs publics. Nous envisageons donc présenter les résultats au Conseil Scolaire de l'île de Montréal ainsi qu'au ministère de l'éducation du Québec.

À noter

Si votre jeune prend une médication (ex : Ritalin, Concerta), il ne devra pas la prendre le matin de l'évaluation. Cependant, il doit l'apporter à l'école et l'infirmière scolaire pourra la lui donner dès la fin de la rencontre d'évaluation. Cette évaluation a une durée de 120 minutes et se tiendra pendant les heures de classe.

Confidentialité

Seul M. Yve Laviolette, coordonnateur aux communautés culturelles et à l'accueil à la Commission scolaire de la Pointe-de-L'Ile, aura accès à la liste correspondant au code de votre enfant et aux renseignements permettant de l'identifier. Aucune donnée permettant d'identifier votre enfant n'apparaîtra dans les dossiers codés et conservés sous clé au département de psychologie de l'université du Québec à Montréal. De plus, seuls les chercheurs de ce projet auront accès aux dossiers codés (sans renseignements nominatifs). Les résultats de la recherche seront conservés cinq ans après la publication et seront détruits par la suite. De même, la liste contenant l'identification de votre enfant sera conservée sous clé par M. Yve Laviolette et sera détruite cinq ans après la publication des résultats.

Clause de responsabilité

La participation de votre jeune ne libère ni les chercheurs, ni les établissements (l'école de votre jeune et le laboratoire de recherche de Marie-Claude Guay de l'UQAM) de leur responsabilité civile et professionnelle.

Liberté de participation et de retrait

Votre participation à cette étude est volontaire. À tout moment, vous serez libre de vous retirer de l'étude sans subir de préjudices ou aucune forme de pénalité.

Personnes ressources

Si vous désirez plus de renseignements, contactez Mme Anne Choquette au (514) 575.3758. Si vous voulez nous aviser du retrait de votre jeune vous pouvez contacter M. Yve Laviolette (514) 642.9520 (poste 405). Ce projet a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR) de l'UQAM. Toute question sur le projet ou sur vos droits en tant que participant peut être adressée à la principale responsable du projet, Marie-Claude Guay. Advenant l'inobservance des engagements mentionnés précédemment par l'un ou l'autre des chercheurs, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du président du CIÉR, Dr. Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro 987-3000 # 4483.

Consentement

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire pour le projet. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision, que j'ai eu l'occasion d'en discuter avec mon enfant qui désire volontairement participer à l'étude et que j'ai eu l'opportunité de poser toutes mes questions. Je consens à ce que mon jeune participe à ce projet. Je recevrai une copie signée du présent formulaire.

Nom de l'enfant

Nom du parent
(ou représentant légal)

Signature du parent
(ou représentant légal)

Date

Engagement du chercheur

Je certifie avoir expliqué aux participants les informations contenues dans ce formulaire, avoir répondu à leurs questions et leur avoir clairement indiqué qu'ils sont libres de mettre terme à leur participation à tout moment. Je m'engage à remettre une copie signée et datée du présent formulaire de consentement aux parents concernés.

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

Le présent formulaire est signé en deux exemplaires. Un exemplaire est remis aux parents et un exemplaire est conservé sous clé dans un classeur réservé à ce projet, dans le bureau de M. Yve Laviolette, coordonnateur aux communautés culturelles et à l'accueil de la commission scolaire Pointe de l'Île.

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE

2) À l'enfant : _____

12. Vivez-vous avec un conjoint présentement? (vivre = avoir la même adresse postale)

☐ oui, si oui

☐ non, si non passez à la question 9

Depuis combien de temps?
_____ (années)

Le conjoint vivant à la maison est-il le parent de l'enfant? ☐ oui ☐ non

13. Quelle est la dernière année scolaire complétée par la mère de l'enfant : _____

14. Quelle est la dernière année scolaire complétée par le père de l'enfant : _____

15. Avez-vous un emploi rémunéré en ce moment ?

☐ oui, si oui

☐ non, si non

passez à la question 11

Est-ce un travail

☐ à temps partiel

☐ à temps plein

Quel est le type de travail (être le plus précis possible : titre, fonction, lieu de travail, ect :

16. Êtes-vous aux études? ☐ oui ☐ non

en congé de maternité? ☐ oui ☐ non

en congé de maladie? ☐ oui ☐ non

17. Quelle est la source principale de revenu de votre foyer (choisir une seule réponse, celle qui rapporte le plus d'argent)?

☐ Aide sociale De qui : _____

☐ Assurance emploi De qui : _____

☐ Travail rémunéré De qui : _____

☐ Autre, précisez _____ De qui : _____

18. Revenu familial annuel brut (toutes entrées d'argent : salaire, pension, allocation).

1) ☐ Aucun revenu de 60 000\$

5) ☐ 20 001\$ - 30 000\$

8) ☐ +

2) ☐ Moins de 10 000\$ sait pas

6) ☐ 30 001\$ - 40 000\$

9) ☐ Ne

3) ☐ 10 001\$ - 15 000\$

7) ☐ 40 001\$ - 60 000\$

10) ☐

Refuse de répondre

4) ☐ 15 001\$ - 20 000\$

19. Nombre de personnes vivant à la maison (en vous incluant) : _____

Nombre d'enfants de moins de 18 ans :

_____ âge de chaque enfant :

Nombre d'adultes : _____

20. Nombre de pièces dans la maison :

21. Avez-vous (vous ou un autre adulte) le temps de jouer avec votre enfant à la maison?

☐ oui

☐ non

Si oui, combien de minutes par jour en moyenne ?

_____ minutes

22. Avez-vous (vous ou un autre adulte) le temps de faire la lecture à l'enfant à la maison (ou à la bibliothèque)?

☐ oui

☐ non

Si oui, combien de minutes par jour en moyenne ?

_____ minutes

23. En moyenne, combien de minutes par jour l'enfant regarde-t-il la télévision?

Durée : _____ minutes

24. Accompagnez-vous (vous ou un autre adulte) votre enfant à des activités de loisirs pour les enfants (exemples : voir un film pour enfants, aller à la joujouthèque, à la bibliothèque, faire des activités sportives, jouer dans des aires de jeux, dans un parc, etc.)?

☐ Moins d'une fois par semaine (précisez : _____)

☐ Une fois par semaine

☐ Deux ou trois fois par semaine

☐ Presque tous les jours

☐ Plus d'une fois par jour

APPENDICE D

ÉVALUATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES

QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT DU PARENT DANS LA VIE QUOTIDIENNE DE L'ENFANT

En pensant à votre enfant, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence des comportements liés à chacun des énoncés.

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4

IL M'ARRIVE ...

1. de proposer à mon enfant de faire quelque chose, même si je sais que c'est un peu difficile pour lui.	0	1	2	3	4
2. d'encourager mon enfant à faire des activités qui sont nouvelles pour lui.	0	1	2	3	4
3. de faire remarquer à mon enfant que ce qu'il fait est moins bien que ce qu'un autre enfant a fait.	0	1	2	3	4
4. de décourager mon enfant en lui faisant remarquer qu'il n'est pas habile dans certaines activités.	0	1	2	3	4
5. de faire des jeux de stratégie avec mon enfant	0	1	2	3	4
6. d'exiger que mon enfant obéisse sans discuter.	0	1	2	3	4

QUAND MON ENFANT ME DIT QU'IL N'EST PAS CAPABLE (AVANT MÊME D'AVOIR ESSAYÉ)...

7. je n'insiste pas.	0	1	2	3	4
8. je lui explique comment faire et je lui demande d'essayer	0	1	2	3	4
9. après lui avoir montré, je lui explique l'importance de faire un effort et de persévérer.	0	1	2	3	4

QUAND MON ENFANT A DE LA DIFFICULTÉ À FAIRE QUELQUE CHOSE...

10. je lui pose des questions qui lui font trouver ses erreurs ou des solutions.	0	1	2	3	4
11. je ne lui laisse pas perdre son temps et je lui montre immédiatement comment faire.	0	1	2	3	4
12. et qu'enfin il réussit, je lui montre que je suis contente ou content, fière ou fier de sa réalisation.	0	1	2	3	4
13. je lui dis d'arrêter ou je le fais à sa place.	0	1	2	3	4

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4

LORSQUE MON ENFANT ME MONTRE...

14. ce qu'il est en train de faire, je lui accorde une grande attention.	0	1	2	3	4
15. ce qu'il sait faire, je le complimente.	0	1	2	3	4
16. ses réalisations (dessins, travail scolaire, rangement, etc.), je lui demande de m'expliquer ce qu'il a fait et comment il l'a fait.	0	1	2	3	4

LORSQUE JE MONTRE À MON ENFANT COMMENT FAIRE QUELQUE CHOSE...

17. je lui explique par étape.	0	1	2	3	4
18. et qu'il le fait bien, je le récompense ou le félicite.	0	1	2	3	4
19. et qu'il le fait mal, je lui rappelle qu'il n'écoute jamais quand on lui parle.	0	1	2	3	4

JE PARLE À MON ENFANT...

20. de la raison pour laquelle il a été puni.	0	1	2	3	4
21. des émissions de télévision qu'il regarde.	0	1	2	3	4
22. de certaines choses qui peuvent être difficiles pour lui à comprendre.	0	1	2	3	4

QUAND MON ENFANT...

23. refait plus d'une fois la même erreur, je lui communique mon impatience.	0	1	2	3	4
24. me nuit en voulant m'aider à faire quelque chose, je lui dis qu'il me dérange.	0	1	2	3	4
25. joue, je lui fais des suggestions pour rendre son jeu plus intéressant ou plus difficile.	0	1	2	3	4
26. me demande des explications, j'essaie de lui faire découvrir par lui-même la réponse.	0	1	2	3	4
27. exprime une idée qui n'est pas claire, je la lui précise du mieux que je le peux.	0	1	2	3	4
28. change constamment de jeu sans terminer ce qu'il a commencé, je le laisse faire.	0	1	2	3	4

APPENDICE E

INDICE DE STRESS PARENTAL

PSI

Date de passation: __/__/__

Code de l'enfant : _____

Date de naissance de l'enfant : __/__/__

Répondant: ☐ Mère ☐ Père ☐ Autre

Âge de l'enfant : _____

Date de naissance du répondant : __/__/__

Sexe de l'enfant : ☐ Masculin ☐ Féminin

État civil : ☐ Marié/conjoint de fait

☐ Divorcé/séparé ☐ Veuf

☐ Célibataire ☐ Autre

Directives

Ce questionnaire comprend 101 propositions. Lisez attentivement chaque proposition. Pour chaque proposition, pensez à votre enfant et encerclez la réponse qui décrit le mieux votre opinion.

- Encerclez le 1 si vous êtes PROFONDÉMENT EN ACCORD avec la proposition.
- Encerclez le 2 si vous êtes EN ACCORD avec la proposition.
- Encerclez le 3 si vous n'êtes PAS CERTAIN avec la proposition.
- Encerclez le 4 si vous êtes EN DÉSACCORD avec la proposition.
- Encerclez le 5 si vous êtes PROFONDÉMENT EN DÉSACCORD avec la proposition.

Par exemple, s'il vous arrive parfois d'aimer aller au cinéma, vous choisirez le 2 pour la proposition suivante :

J'aime aller au cinéma 1 2 ③ 4 5

Lorsque vous ne trouvez pas de réponse qui convient exactement à ce que vous ressentez, choisissez celle qui s'approche le plus possible de vos sentiments. **Votre première réaction à chaque question devrait être votre réponse.**

Encerclez seulement une réponse pour chaque proposition et réponse pour chaque proposition et répondez à toutes les questions. **N'effacez pas vos réponses!** Si vous voulez changer votre réponse, faites un « X » sur la mauvaise réponse et encerclez la bonne réponse. Par exemple :

J'aime aller au cinéma 1 2 ③ ~~4~~ 5

	Profondément d'accord	D'accord	Pas certain	En désaccord	Profondément en désaccord
1. Lorsque mon enfant veut quelque chose, habituellement il persiste pour obtenir ce qu'il veut.	1	2	3	4	5
2. Mon enfant est tellement actif que cela m'épuise.	1	2	3	4	5
3. Mon enfant semble être désorganisé et il est facilement distrait.	1	2	3	4	5
4. En comparaison avec la plupart des enfants, le mien éprouve plus de difficulté à se concentrer et à rester attentif.	1	2	3	4	5
5. Mon enfant s'amuse souvent avec un jouet pendant plus de dix minutes.	1	2	3	4	5
6. Mon enfant flâne beaucoup plus que je m'y attendais.	1	2	3	4	5
7. Mon enfant est beaucoup plus actif que je m'y attendais.	1	2	3	4	5
8. Mon enfant se débat beaucoup et donne de nombreux coups de pied lorsque je veux l'habiller ou lui donner son bain.	1	2	3	4	5
9. Quand mon enfant désire quelque chose, on peut facilement l'en distraire.	1	2	3	4	5
10. Mon enfant fait rarement des choses qui me font plaisir.	1	2	3	4	5
11. La plupart du temps, j'ai l'impression que mon enfant m'aime et qu'il veut être près de moi.	1	2	3	4	5
12. Quelquefois, j'ai l'impression que mon enfant ne m'aime pas et qu'il ne veut pas être près de moi.	1	2	3	4	5
13. Mon enfant me sourit beaucoup moins que je m'y attendais.	1	2	3	4	5
14. Lorsque je fais quelque chose pour mon enfant, il me semble que mes efforts ne sont pas très appréciés.	1	2	3	4	5
15. Choisir ci-dessous de 1 à 4, la formulation qui décrit le mieux votre enfant :					
1) Il aime presque toujours jouer avec moi					
2) Il aime quelquefois jouer avec moi					
3) Habituellement, il n'aime pas jouer avec moi					
4) Il n'aime presque jamais jouer avec moi					
16. Choisir ci-dessous de 1 à 5 :					
Mon enfant pleure et s'agite					
1) Beaucoup moins que je m'y attendais					
2) Moins que je m'y attendais					
3) À peu près comme je m'y attendais					

4) Beaucoup plus que je m'y attendais					
5) Cela me semble presque continuuel					
17. Mon enfant semble pleurer ou s'agiter plus souvent que la plupart des enfants.	1	2	3	4	5
18. Lorsque mon enfant joue, il ne rit pas souvent.	1	2	3	4	5
19. En général, mon enfant se réveille de mauvaise humeur.	1	2	3	4	5
20. J'ai l'impression que mon enfant possède un caractère instable et qu'il se fâche facilement.	1	2	3	4	5
21. L'apparence de mon enfant n'est pas tout à fait comme je m'y attendais et cela m'ennuie quelquefois.	1	2	3	4	5
22. Dans certains domaines, mon enfant semble avoir oublié certaines choses déjà apprises et a régressé comme un enfant plus jeune.	1	2	3	4	5
23. Mon enfant ne semble pas apprendre aussi rapidement que la plupart des autres enfants.	1	2	3	4	5
24. Mon enfant ne semble pas sourire autant que la plupart des autres enfants.	1	2	3	4	5
25. Mon enfant fait certaines choses qui me dérangent beaucoup.	1	2	3	4	5
26. Mon enfant n'a pas autant de capacités que je m'y attendais.	1	2	3	4	5
27. Mon enfant n'aime pas beaucoup être caressé ou touché.	1	2	3	4	5
28. Lorsque mon enfant a quitté l'hôpital et qu'il est arrivé à la maison, j'avais des doutes en ce qui concerne mes compétences à titre de parent.	1	2	3	4	5
29. Être parent est plus difficile que je croyais.	1	2	3	4	5
30. Je me trouve compétent (e) et maître de la situation lorsque je m'occupe de mon enfant.	1	2	3	4	5
31. Comparativement à la moyenne des enfants, le mien a de nombreuses difficultés à s'habituer aux changements d'horaire ou aux modifications de la maison.	1	2	3	4	5
32. Mon enfant réagit vivement lorsqu'il se produit quelque chose qu'il n'aime pas.	1	2	3	4	5
33. Faire garder mon enfant est habituellement un problème.	1	2	3	4	5
34. Mon enfant s'emporte facilement pour des petites choses.	1	2	3	4	5
35. Mon enfant remarque facilement et réagit avec excès aux sons forts et aux lumières éclatantes.	1	2	3	4	5
36. L'horaire de sommeil ou de repas a été plus difficile à établir que je croyais.	1	2	3	4	5
37. Habituellement, mon enfant évite de jouer avec un	1	2	3	4	5

- nouveau jouet pendant un certain temps.
38. Mon enfant s'habitue à de nouvelles choses
difficilement et seulement après une longue période. 1 2 3 4 5
39. Mon enfant ne semble pas être à l'aise lorsqu'il
rencontre des étrangers. 1 2 3 4 5
40. Choisir ci-dessous de 1 à 4
Lorsque mon enfant est contrarié, il est :
- 1) Facile à calmer
 - 2) Plus difficile à calmer que je croyais
 - 3) Très difficile à calmer
 - 4) Impossible à calmer
41. Choisir ci-dessous de 1 à 5
J'en suis arrivé à croire que d'amener mon enfant à faire quelque chose ou à cesser
de faire quelque chose est :
- 1) Beaucoup plus difficile que je m'y attendais
 - 2) Un peu plus difficile que je m'y attendais
 - 3) Aussi difficile que je m'y attendais
 - 4) Un peu plus facile que je m'y attendais
 - 5) Beaucoup plus facile que je m'y attendais
42. Choisir ci-dessous de 1 à 5
Réfléchissez bien et comptez le nombre de choses qui vous dérangent dans ce que
fait votre enfant. Par exemple : flâner, refuser d'écouter, réagir avec excès, pleurer,
couper la parole, se battre, pleurnicher, etc. Veuillez choisir le numéro qui
correspond à ce que vous avez calculé.
- 1) 1-3
 - 2) 4-5
 - 3) 6-7
 - 4) 8-9
 - 5) 10 ou +
43. Choisir ci-dessous de 1 à 5
Lorsque mon enfant pleure, cela dure habituellement:
- 1) Moins de 2 minutes
 - 2) Entre 2 et 5 minutes
 - 3) Entre 5 et 10 minutes
 - 4) Entre 10 et 15 minutes
 - 5) + de 15 minutes
44. Il y a certaines choses que mon enfant fait et qui me
dérangent vraiment beaucoup. 1 2 3 4 5
45. Mon enfant a connu plus de problèmes de santé que je
m'y attendais 1 2 3 4 5
46. Au fur et à mesure que mon enfant grandissait et qu'il
devenait plus indépendant, j'étais inquiet (e) qu'il se 1 2 3 4 5

blesse ou qu'il se trouve en difficulté.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 47. Mon enfant est devenu plus problématique que je m'y attendais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Il semble être plus difficile de prendre soin de mon enfant que la plupart des autres enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Mon enfant est toujours en train de s'accrocher à moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Mon enfant exige plus de moi que la plupart des enfants | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Je ne peux pas prendre de décisions sans demander conseil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. J'ai eu beaucoup plus de difficulté à élever mes enfants que je m'y attendais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. J'aime être parent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. J'ai le sentiment que je réussis la plupart du temps lorsque je demande à mon enfant de faire ou de ne pas faire quelque chose. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Depuis que je suis revenu (e) de l'hôpital avec mon dernier enfant, j'ai conclu que je ne suis pas capable de prendre soin de cet enfant aussi bien que je le croyais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| J'ai besoin d'aide | | | | | |
| 56. J'ai souvent l'impression que je ne peux pas très bien m'occuper des tâches quotidiennes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Choisir ci-dessous de 1 à 5 | | | | | |

Lorsque je me considère à titre de parent, je crois :

- 1) Être capable de m'occuper de n'importe quoi qui peut se produire
- 2) Être capable de m'occuper de la plupart des choses assez bien
- 3) Avoir des doutes parfois, mais j'estime être capable de mener à bien la plupart des choses sans problème
- 4) Avoir certains doutes en ce qui concerne ma capacité de mener à bien des choses
- 5) Ne pas être du tout capable de mener à bien des choses

58. Choisir ci-dessous de 1 à 5

Je considère être :

- 1) Un très bon parent
- 2) Un meilleur parent que la moyenne
- 3) Un aussi bon parent que la moyenne
- 4) Une personne qui éprouve certaines difficultés à être parent
- 5) Pas très bon dans le rôle de parent

59. Choisir ci-dessous de 1 à 5

Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère :

- 1) Études primaires
- 2) Études secondaires
- 3) Diplôme d'études collégiales ou professionnelles
- 4) Diplôme d'études universitaires

- 5) Maîtrise ou doctorat
60. Choisir ci-dessous de 1 à 5
 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par le père :
- 1) Études primaires
 - 2) Études secondaires
 - 3) Diplôme d'études collégiales ou professionnelles
 - 4) Diplôme d'études universitaires
 - 5) Maîtrise ou doctorat
61. Choisir ci-dessous de 1 à 5
 À quel point est-il facile pour vous de comprendre ce que votre enfant veut ou a besoin :
- 1) Très facile
 - 2) Facile
 - 3) Un peu difficile
 - 4) Cela est très difficile
 - 5) Habituellement, je ne peux pas arriver à comprendre le problème
62. Cela prend beaucoup de temps aux parents avant de créer des rapports étroits et chaleureux avec leurs enfants. 1 2 3 4 5
63. Je m'attendais à avoir des rapports plus étroits et plus chaleureux avec mon enfant que ceux que j'ai présentement, et cela m'ennuie. 1 2 3 4 5
64. Quelquefois mon enfant fait des choses qu'il me dérange, juste pour être méchant. 1 2 3 4 5
65. Lorsque j'étais plus jeune, je ne me suis jamais senti (e) à l'aide de tenir un enfant dans mes bras ou d'en prendre soin. 1 2 3 4 5
66. Mon enfant sait que je suis sa mère (son père) et il désire ma présence plus que celle de n'importe qui d'autre. 1 2 3 4 5
67. Le nombre d'enfants que j'ai présentement est trop élevé. 1 2 3 4 5
68. Je passe la majeure partie de ma vie à faire des choses pour mon enfant. 1 2 3 4 5
69. J'ai conclu que je sacrifie la majeure partie de ma vie à répondre aux besoins de mes enfants, plus que je n'aurais jamais cru. 1 2 3 4 5
70. Je me sens coincé (e) par mes responsabilités de parent. 1 2 3 4 5
71. J'ai souvent l'impression que les besoins de mon enfant contrôlent ma vie. 1 2 3 4 5
72. Depuis que j'ai eu mon premier enfant, j'ai été dans l'impossibilité de faire des choses nouvelles et différentes. 1 2 3 4 5

73. Depuis la naissance de mon premier enfant, j'ai l'impression que ce n'est que très rarement que je peux faire les choses que j'aime.	1	2	3	4	5
74. Il est difficile de trouver un endroit à la maison où je puisse être seul (e).	1	2	3	4	5
75. Lorsque je pense à quelle sorte de parent je suis, je me sens souvent coupable ou mal à l'aise.	1	2	3	4	5
76. Je suis mécontent (e) du dernier vêtement que je me suis acheté,	1	2	3	4	5
77. Lorsque mon enfant ne se conduit pas bien ou qu'il s'agite trop, je me sens responsable, comme si j'avais fait quelque chose d'incorrect.	1	2	3	4	5
78. J'ai l'impression qu'à chaque fois que mon enfant fait quelque chose d'incorrect, c'est ma faute.	1	2	3	4	5
79. J'ai souvent des remords causés par les sentiments que j'éprouve envers mon enfant.	1	2	3	4	5
80. Il y a un bon nombre de choses qui m'ennuient en ce qui concerne ma vie.	1	2	3	4	5
81. J'étais plus triste et plus dépressif (ve) que j'avais prévu après avoir quitté l'hôpital avec mon bébé.	1	2	3	4	5
82. Je me sens coupable lorsque je me mets en colère contre mon enfant et cela me tracasse.	1	2	3	4	5
83. Un mois environ après l'accouchement, j'ai remarqué que je me sentais plus triste et plus dépressif (ve) que je m'y attendais.	1	2	3	4	5
84. Depuis la naissance de l'enfant, mon (ma) conjoint (e) ne m'a pas fourni autant d'aide et de support que je m'y attendais.	1	2	3	4	5
85. La naissance de mon enfant m'a causé plus de problème que j'avais prévu dans ma relation avec mon (ma) conjoint (e).	1	2	3	4	5
86. Depuis la naissance de l'enfant, mon (ma) conjoint (e) ne faisons plus autant de choses ensemble.	1	2	3	4	5
87. Depuis la naissance de l'enfant, mon (ma) conjoint (e) et moi ne passons plus autant de temps en famille.	1	2	3	4	5
88. Depuis la naissance de mon dernier enfant, j'ai moins d'intérêt pour des rapports sexuels.	1	2	3	4	5
89. La naissance de notre enfant semble avoir augmenté le nombre de problèmes que nous avons avec mes parents et beaux-parents.	1	2	3	4	5
90. Avoir des enfants est beaucoup plus coûteux que j'avais prévu.	1	2	3	4	5
91. Je me sens seul (e) et sans amis.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 92. Lorsque je vais dans une soirée, habituellement je ne m'attends pas à avoir du plaisir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. Je ne suis plus autant intéressé (e) aux gens comme j'avais l'habitude de l'être. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. J'ai souvent l'impression que les personnes de mon âge n'aiment pas particulièrement ma compagnie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. Lorsque je me heurte à un problème en prenant soin de mes enfants, il y a un bon nombre de gens à qui je peux m'adresser pour avoir de l'aide ou un conseil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96. Depuis la naissance de mes enfants, j'ai beaucoup moins l'occasion de rencontrer mes amis et de m'en faire de nouveaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97. Au cours des six derniers mois, j'ai été plus malade qu'à l'habitude ou j'ai eu plus de malaises et de douleurs que j'en ai normalement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98. Physiquement, je me sens bien la plupart du temps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99. La naissance de l'enfant a provoqué des changements dans mon sommeil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100. Je n'ai plus autant de plaisir qu'auparavant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
101. Choisir ci-dessous de 1 à 4
 Depuis l'arrivée de mon enfant :
- 1) J'ai souvent été malade
 - 2) Je ne me suis pas senti (e) aussi bien qu'à l'habitude
 - 3) Je n'ai remarqué aucun changement pour ce qui est de ma santé
 - 4) Je ne me suis jamais senti (e) aussi bien

Merci beaucoup de votre collaboration ☺

APPENDICE F

TABLEAUX DE CORRÉLATIONS

Tableau F.1

Corrélations entre les Variables du WISC-IV et les Éléments de l'Environnement

Variables	EGQI	ICV	IRP	IMT	IVT
Temps de jeu parent/enfant (min)	,360**	,265*	,123	-,246*	,427**
Temps de télévision de l'enfant (min)	-,057	,165	-,319*	-,009	-,075
Présence de lecture parent/enfant	-,243*	-,289*	-,206	,020	-,036
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison familial	,289*	,212	,221	-,175	,246*
Monoparentalité	-,053	-,131	,077	-,078	-,109
Faible revenu	,024	-,069	,166	-,070	-,016
Scolarité de la mère	,396**	,240*	,356**	-,148	,275*
Scolarité du père	,338*	,255	,188	-,230	,229
Âge de la mère lors de la naissance du premier enfant	,267*	,263*	,080	-,210	,129
Cumul de facteurs de risque	-,341**	-,219	-,264*	,237*	-,202
Langue parlée à la maison	-,265*	-,213	-,232	,089	-,195
Nombre de langues parlées	-,264*	-,382*	-,178	,152	,140
Densité d'occupation du logement	-,203	-,341* *	-,051	,008	-,004
Pratiques parentales empreintes de stimulation cognitive	,172	,093	,162	,000	,136
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif	,292*	,248*	,178	-,131	,189
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif	-,419**	-,288*	-,400**	,128	-,286*
Stress parental lié à l'hyperactivité	-,325*	-,338*	-,093	,244	-,145
Stress parental lié à l'adaptabilité	-,186	-,020	-,209	,092	-,145
Stress parental lié au renforcement	-,140	-,072	,016	,330*	-,109
Stress parental lié aux exigences	-,148	-,174	,038	,126	-,093
Stress parental lié à l'humeur	,013	-,072	,172	,111	,142
Stress parental lié à l'acceptabilité	-,142	-,169	,041	,151	-,053
Stress parental lié au domaine de l'enfant	-,145	-,125	-,029	,143	-,039
Stress parental lié à la compétence	,056	,056	,100	,045	,003
Stress parental lié à l'isolement	-,311*	-,326*	-,079	,241	-,166
Stress parental lié à l'échelle d'attachement	-,333*	-,267*	-,161	,134	-,348**

Détérioration de la santé par le stress parental	,002	-,196	,251*	,076	,066
Stress parental lié à la restriction des rôles	.000	-.025	.130	.075	-.068
Stress parental lié à la dépression	.063	.042	.011	-.050	.090
Stress parental en lien avec la relation conjugale	-,307*	-,317*	-,267*	,261*	,096
Stress parental lié au domaine du parent	-.101	-.100	-.010	.136	-.062
Stress parental global	-.135	-.125	-.028	.124	-.070
Mean	95,72	102,2 ₃	93,46	96,29	95,88
SD	11,26	13,63	13,21	11,02	11,28

Note. EGQI = Échelle globale de Quotient Intellectuel, ICV = Indice de Compréhension Verbale, IRP = Indice de Raisonnement Perceptif, IMT = Indice de mémoire de travail, variable transformée, IVT = Indice de vitesse de traitement de l'information. * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$

Tableau F.2

Corrélations entre les Variables du TRF et les Éléments de l'Environnement

Variables	Troubles extériorisés	Échelle DSM problèmes d'opposition/ défiant
Temps de jeu parent/enfant (min)	-.084	.111
Temps de télévision de l'enfant (min)	-.006	-.043
Présence de lecture parent/enfant	-.182	-.169
Fréquence des activités de loisir à l'extérieur de la maison familial	-.383**	-.293*
Monoparentalité	.287*	.297*
Faible revenu	.203	.135
Scolarité de la mère	.149	.054
Scolarité du père	-.204	-.178
Âge de la mère lors de la naissance du premier enfant	-.026	-.079
Cumul de facteurs de risque	.326*	.246*
Langue parlée à la maison	.042	.265*
Nombre de langues parlées	-.009	.032
Densité d'occupation du logement	.088	-.038
Pratiques parentales empreintes de stimulation cognitive	.024	-.075
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback positif	-.132	-.201
Pratiques parentales composées d'attention et de feedback négatif	.211	.125
Stress parental lié à l'hyperactivité	.230	.083
Stress parental lié à l'adaptabilité	.040	.036
Stress parental lié au renforcement	.026	-.020
Stress parental lié aux exigences	.230	.219
Stress parental lié à l'humeur	.181	.147
Stress parental lié à l'acceptabilité	.147	-.010
Stress parental lié au domaine de l'enfant	.222	.115
Stress parental lié à la compétence	-.006	.011
Stress parental lié à l'isolement	.087	-.044
Stress parental lié à l'échelle d'attachement	.045	-.042

Détérioration de la santé par le stress parental	.035	-.037
Stress parental lié à la restriction des rôles	.214	.161
Stress parental lié à la dépression	.077	-.042
Stress parental en lien avec la relation conjugale	.039	-.043
Stress parental lié au domaine du parent	.193	.058
Stress parental global	.247	.069
Mean	54.08	-
SD	8.53	-
<i>Note.</i> * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$		

BIBLIOGRAPHIE

- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 21(4), 407-412.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index, 3rd Edition*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abikoff, H., & Gittelman, R. (1985). Classroom observation code: A modification of the Stony Brook code. *Psychopharmacology Bulletin*, 21(4), 901-907.
- Achen, C. H. (1982). *Interpreting and using regression*: Beverly Hills: Sage.
- Achenbach, T. M. (1991c). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional - 2008*. Montréal. Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665.
- Alink, L. R. A., & Egeland, B. (2013). The roles of antisocial history and emerging adulthood developmental adaptation in predicting adult antisocial behavior. *Aggressive Behavior*, 39(2), 131-140.
- Althoff, R. R., Verhulst, F. C., Rettew, D. C., Hudziak, J. J., & van der Ende, J. (2010). Adult outcomes of childhood dysregulation: A 14-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(11), 1105-1116.
- Ambert, A.-M. (2006). Les familles monoparentales: Caractéristiques, causes, répercussions et questions. *Tendances contemporaines de la famille*, 37 p.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Ang, S., Rodgers, J. L., & Wänström, L. (2010). The Flynn Effect within subgroups in the U.S.: Gender, race, income, education, and urbanization differences in the NLSY-Children data. *Intelligence*, 38(4), 367-384.
- Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M., & Alan Sroufe, L. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235-245.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.

- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Ayoub, C., Erin, O. C., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotton, C., Raikes, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 289-305.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(344-358).
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., . . . Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265-276.
- Barrueco, S., Lopez, M. L., & Miles, J. C. (2007). Parenting behaviors in the first year of life: A national comparison of Latinos and other cultural communities. *Journal of Latinos and Education. Special Issue: National task force on early childhood education for Hispanics*, 6(3), 253-265.
- Bartels, M., van Beijsterveldt, C. E. M., & Boomsma, D. I. (2009). Breastfeeding, maternal education and cognitive function: A prospective study in twins. *Behavior Genetics*, 39(6), 616-622.
- Bastien, M.-F., Pormerleau, A., Malcuit, G., Moreau, J., Bouchard, C., Denis, É., . . . Blanchard, D. (2002). *Conditions de vie, milieux, parentage et développement des enfants*. Paper presented at the Congrès Bâtisseurs d'avenirs, Québec, Canada.
- Baudier, A., & Céleste, B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Armand Colin.
- Benzies, K. M., Harrison, M. J., & Magill-Evans, J. (2004). Parenting stress, marital quality, and child behavior problems at age 7 years. *Public Health Nurs*, 21(2), 111-121. doi: 10.1111/j.0737-1209.2004.021204.x [doi] PHN21204 [pii]
- Berger, L., Brooks-Gunn, J., Paxson, C., & Waldfogel, J. (2008). First-year maternal employment and child outcomes: Differences across racial and ethnic groups. *Children and Youth Services Review*, 30(4), 365-387.
- Bérubé, R. L., & Achenbach, T. M. (2009). *Bibliography of published studies using the ASEBA*. Burlington: VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Beyers, J., Bates, J., Pettit, G., & Dodge, K. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 35-53.

- Bigras, M., LaFreniere, P. J., & Abidin, R. R. (1996). *Manuel francophone en complément à l'édition américaine*. Multi-Health System Inc. Document inédit, North Tonawanda, NY.
- Boisvert, M. (2001). *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaire: comparaison d'enfants de la troisième et de la cinquième année du primaire*. Thèse de doctorat, Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Wolke, D. (2013). Systems and Cascades in Cognitive Development and Academic Achievement. *Child Development*, 84(1), 154-162.
- Bouffard, T., Dubuc, Y., & Vézeau, C. (1996). *Adaptation et validation du questionnaire de Rouzier sur les pratiques éducatives*. Document inédit, Laboratoire de métacognition, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement and loss, Vol 1: Attachement*. New York: Basic Book.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2007). Externalizing problems in fifth grade: Relations with productive activity, maternal sensitivity, and harsh parenting from infancy through middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1390-1401.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2008). Infant temperament, parenting, and externalizing behavior in first grade: A test of the differential susceptibility hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 124-131.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., Pipes McAdoo, H., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868-1886.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Pipes McAdoo, H., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72(6), 1844-1867.
- Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 82-94.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., . . . Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.222
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., Smith, J., Duncan, G. J., & Lee, K. (2003). The Black-White Test Score Gap in Young Children: Contributions of Test and Family Characteristics. *Applied Developmental Science*, 7(4), 239-252.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A., & Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 79-113.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., & Cox, M. (2008). Cumulative Social Risk, Parenting, and Infant Development in Rural Low-Income Communities. *Parenting*, 8(1), 41-69.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burgaleta, M., Head, K., Alvarez-Linera, J., Martinez, K., Escorial, S., Haier, R., & Colom, R. (2012). Sex differences in brain volume are related to specific skills, not to general intelligence. *Intelligence*, 40(1), 60-68.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208-213.
- Calvin, C. M., Fernandes, C., Smith, P., Visscher, P. M., & Deary, I. J. (2010). Sex, intelligence and educational achievement in a national cohort of over 175,000 11-year-old schoolchildren in England. *Intelligence*, 38(4), 424-432.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Vandergrift, N., Belsky, J., & Burchinal, M. (2010). Predictors and sequelae of trajectories of physical aggression in school-age boys and girls. *Development and Psychopathology*, 22(1), 133-150.
- Carlson, M. J., & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage & the Family*, 63(3), 779-792.
- Ceballo, R., & Hurd, N. (2008). Neighborhood Context, SES, and Parenting: Including a Focus on Acculturation Among Latina Mothers. *Applied Developmental Science*, 12(4), 176-180.
- Chamberland, C., & Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec: un engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens*, Hiver, 9-14.
- Choquette, A., Blanchard, D., & Guay, M.-C. (2008a). *Impacts of environmental factors on cognitive development of immigrant children from developing countries*. Paper presented at the Eusarf, Padova, Italie.

- Choquette, A., Blanchard, D., & Guay, M.-C. (2008b). *Impacts of Environmental Factors on Cognitive Development of Immigrant Children from Developing Countries*. Paper presented at the Eusarf Padova (Italie).
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders - A follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x
- Cleverley, K., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Lipman, E. (2012). Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1037-1051.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2012). New destinations, new trajectories? The educational progress of hispanic youth in North Carolina. *Child Development*, 83(5), 1608-1622.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*: Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Coldwell, J., Pike, A., & Dunn, J. (2006). Household chaos--links with parenting and child behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1116-1122. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01655.x
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243-251.
- Colom, R., & Garcia-Lopez, O. (2002). Sex differences in fluid intelligence among high school graduates. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 445-451.
- Condrón, D. J., Tope, D., Steidl, C. R., & Freeman, K. J. (2013). Racial Segregation and the black/white achievement gap, 1992 to 2009. *The Sociological Quarterly*, 54(1), 130-157.
- Conger, R. D., Patterson, G. R., & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66(1), 80-97.
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179-193.
- Coon, T. (2007). *The effect of parenting stress on children's cognitive development: Examining the variables of sex and race/ethnic origin*. Mémoire de maîtrise. University of Missouri. Récupéré du site de l'université <http://www.missouri.edu/>

- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues; Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883. doi: 10.1177/0192513x09351515
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, Race, and Parental Involvement During the Transition to Elementary School. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883. doi: 10.1177/0192513x09351515
- Côté, S., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et sociétés*, 35(1), 203-220.
- Craig, L., & Mullan, K. (2012). Shared parent-child leisure time in four countries. *Leisure Studies*, 31(2), 211-229. doi: 10.1080/02614367.2011.573570
- Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14(2), 117-132. doi: 10.1002/icd.384
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27(1), 27-56.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting styles context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davison, M. D., Hammer, C., & Lawrence, F. R. (2011). Associations between preschool language and first grade reading outcomes in bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 44(4), 444-458.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2006). Within-child associations between family income and externalizing and internalizing problems. *Developmental Psychology*, 42(2), 237-252.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. [Peer Reviewed]. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(3), 314-332.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Development and Psychology*, 32, 1065-1072.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K., & Sorbring, E. (2005). Cultural differences in the effects of physical punishment *Ethnicity and causal mechanisms* (pp. 204-226).
- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8(3), 161-175.

- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and psychopathology*, 10, 469-493.
- Denis, É., Malcuit, G., & Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1, 2, 3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et francophonie*, 33(2).
- Dickens, W., & Flynn, J. (2006). Black Americans reduce the racial IQ gap: Evidence from standardization samples. *Psychological Science*, 17(10), 913-920.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology; Developmental Psychology*, 39(2), 349-371. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.349
- Dortterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 391-401.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can Family Socioeconomic Resources Account for Racial and Ethnic Test Score Gaps? [Peer Reviewed]. *The Future of Children*, 15(1), 35-54. doi: 10.1353/foc.2005.0004
- Dunifon, R., & Kowaleski-Jones, L. (2002). Who's in the house? Race differences in cohabitation, single parenthood, and child development. *Child Development*, 73(4), 1249-1264.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Epstein, J. N., March, J. S., Conners, C. K., & Jackson, D. L. (1998). Racial differences on the Conners Teacher Rating Scale. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 26(2), 109-118. doi: 10.1023/a:1022617821422
- Epstein, J. N., Willoughby, M., Valencia, E. Y., Tonev, S. T., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., & Hinshaw, S. P. (2005). The Role of Children's Ethnicity in the Relationship Between Teacher Ratings of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Observed Classroom Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 424-434. doi: 10.1037/0022-006x.73.3.424
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist; American Psychologist*, 59(2), 77-92. doi: 10.1037/0003-066x.59.2.77

- Evans, G. W., & English, K. (2002). The Environment of Poverty: Multiple Stressor Exposure, Psychophysiological Stress, and Socioemotional Adjustment. *Child Development, 73*(4), 1238-1248. doi: 10.1111/1467-8624.00469
- Fantuzzo, J., LeBoeuf, W., Rouse, H., & Chen, C.-C. (2012). Academic achievement of African American boys: A city-wide, community-based investigation of risk and resilience. *Journal of School Psychology, 50*(5), 559-579.
- Farah, M. J., Betancourt, L., Shera, D. M., Savage, J. H., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., . . . Hurt, H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental Science, 11*(5), 793-801.
- Fergusson, D., Boden, J., & Horwood, L. (2007). Exposure to single parenthood in childhood and later mental health, educational, economic, and criminal behavior outcomes. *Archives of General Psychiatry, 64*(9), 1089.
- Fergusson, D., & Horwood, L. (1998). Early conduct problems and later life opportunities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(8), 1097-1108.
- Fergusson, D., Lynskey, M., & Horwood, L. (1996). Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*(533-553).
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London: SAGE.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. (2006). Is Extracurricular Participation Associated With Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698-713.
- Fredricks, J. A., & Simpkins, S. D. (2012). Promoting Positive Youth Development Through Organized After-School Activities: Taking a Closer Look at Participation of Ethnic Minority Youth. *Child Development Perspectives, 6*(3), 280-287. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00206.x
- Freud, S. (1923/1969). L'organisation génitale infantile (J. Laplanche, Trans.) *La vie sexuelle* (pp. 113-116). Paris: Presses universitaires de France.
- Fryer, R. J., & Levitt, S. (2004). Understanding the black-white test score gap in the first two years of school. *Review of Economics and Statistics, 86*(2), 447-464.
- Fryer, R. J., & Levitt, S. D. (2006). The black-white test score gap through third grade. *American Law and Economics Review, 8*(2), 249.
- Gallois, T., & Wendland, J. (2012). Effets du stress prénatal sur le développement cognitif et psychoaffectif de l'enfant: une revue de la question. *Devenir, 24*(3), 245-262.
- Georgiades, K., Boyle, M. H., & Duku, E. (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: The moderating effects of family immigrant status. [Peer Reviewed]. *Child Development, 78*(5), 1572-1591. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01084.x
- Gerard, J. M., & Buehler, C. (2004). Cumulative Environmental Risk and Youth Problem Behavior. *Journal of Marriage and Family, 66*(3), 702-720. doi: 10.1111/j.0022-2445.2004.00048.x

- Gonzales, N. A., Pitts, S., Hill, N. E., & Roosa, M. W. (2000). A Mediational Model of the Impact of Interparental Conflict on Child Adjustment in a Multiethnic, Low-Income Sample. *Journal of Family Psychology, 14*(3), 365-379.
- Goyette, C. H., Conners, C. K., & Ulrich, R. F. (1978). Normative data on revised Conners Parent and Teacher Rating Scales. *Journal of Abnormal Child Psychology, 6*(2), 221-236.
- Grégoire, J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratiques du WISC-IV. 2ième édition* (Mardaga ed.). Belgique: Mardaga.
- Guo, G., & Harris, K. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography, 37*, 431-447.
- Haak, J., Downer, J., & Reeve, R. (2012). Home Literacy Exposure and Early Language and Literacy Skills in Children Who Struggle With Behavior and Attention Problems. *Early Education & Development, 23*(5), 728-747.
- Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2005). Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement. *Arch Pediatr Adolesc Med, 159*(7), 614-618. doi: 10.1001/archpedi.159.7.614
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue: Evaluating, interpreting, and debating early interventions: The case of the comprehensive child development program, 15*(1), 75-90.
- Hauth-Charlier, S., & Clément, C. (2009). Programmes de formation aux habiletés parentales pour les parents d'enfants avec un TDA/H: considérations pratiques et implications cliniques. *Pratiques Psychologiques, 15*(4), 457-472.
- Helms-Lorenz, M., Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2003). Cross-cultural differences in cognitive performance and Spearman's hypothesis: *g* or *c*? *Intelligence, 31*(1), 9-29.
- Hill, N. E., Bush, K. R., & Roosa, M. W. (2003). Parenting and Family Socialization Strategies and Children's Mental Health: Low-Income Mexican-American and Euro-American Mothers and Children. *Child Development, 74*(1), 189-204.
- Hinshaw, S. P., Han, S. S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*(2), 143-150. doi: 10.1207/s15374424jccp2102_6
- Holder, M. D., Coleman, B., & Sehn, Z. L. (2009). The Contribution of Active and Passive Leisure to Children's Well-being. *Journal of Health Psychology, 14*(3), 378-386.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology, 35*, 912-925.

- Institut de la statistique du Québec. (2012). Le bilan démographique du Québec: récupéré du site internet: www.stat.gouv.qc.ca
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dumenci, L., Almqvist, F., Bathiche, M., . . . Verhulst, F. (2007). Testing the teacher's report form syndromes in 20 societies. *School Psychology Review*, 36(3), 468-483.
- Jung, S., Fuller, B., & Galindo, C. (2012). Family functioning and early learning practices in immigrant homes. [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Child Dev*, 83(5), 1510-1526. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01788.x
- Kazdin, A. E., & Whitley, M. K. (2003). Treatment of Parental Stress to Enhance Therapeutic Change Among Children Referred for Aggressive and Antisocial Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 504-515.
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). Differential Risks of Covarying and Pure Components in Mother and Teacher Reports of Externalizing and Internalizing Behavior Across Ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 267-283. doi: 10.1023/a:1023277413027
- Keith, T., Reynolds, M. R., Roberts, L. G., Winter, A. L., & Austin, C. A. (2011). Sex differences in latent cognitive abilities ages 5 to 17: Evidence from Differential Ability Scales - Second Edition. *Intelligence*, 39(5), 389-404.
- Keltikangas-Jarvinen, L., Jokela, M., Hintsanen, M., Salo, J., Hintsanen, T., Alatuoma, S., & Lehtimäki, T. (2010). Does genetic background moderate the association between parental education and school achievement? *Genes Brain and Behavior*, 9(3), 318-324. doi: GBB561 [pii] 10.1111/j.1601-183X.2009.00561.x [doi]
- Keown, L., Woodward, L., & Field, J. (2001). Language development of pre-school children born to teenage mothers. *Infant and Child Development*, 10(3).
- King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). Enjoyment of Formal and Informal Recreation and Leisure Activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability*, 56(2), 109-130.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Krishnakumar, A., & Black, M. M. (2002). Longitudinal predictors of competence among African American children: The role of distal and proximal risk factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(3), 237-266.
- Krumm, S., Ziegler, M., & Bühren, M. (2008). Reasoning and working memory as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 18(248-257).

- La Paro, K., & Pianta, R. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443.
- Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*. Philosophiae doctor (Ph.D.), Université Laval, Québec. Retrieved from <http://www.theses.ulaval.ca/2006/23299/> (23299)
- Lacroix, V., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2002). Properties of adult and adolescent mothers' speech, children's verbal performance and cognitive development in difference socioeconomic groups: A longitudinal study. *First Language*, 22(65,Pt2), 173-196.
- Lacroix, V., Pomerleau, A., Malcuit, G., Séguin, R., & Lamarre, G. (2001). Développement langagier et cognitif de l'enfant durant les trois premières années en relation avec la durée des vocalisations maternelles et les jouets présents dans l'environnement: Attitude longitudinale auprès de populations à risque. / Language and cognitive development of the child during the first three years in relation to the duration of maternal vocalizations and the toys presents in the environment: Longitudinal study of populations at risk. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(2), 65-76.
- Lansford, J., Chang, L., Dodge, K., Malone, P., Oburu, P., Palmerus, K., . . . Zelli, A. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76(6), 1234-1246.
- Lansford, J., Dodge, K. A., Malone, P. S., Bacchini, D., Zelli, A., Chaudhary, N., . . . Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76(6), 1234-1246.
- Larivée, S., & Gagné, F. (2007). Les biais culturels des tests de QI: la nature du problème. / Cultural biases in IQ tests: The nature of the problem. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(4), 221-239.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How Children and Adolescents Spend Time Across the World: Work, Play, and Developmental Opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.
- Le Du, C. (2009). Tests psychologiques et facteurs culturels. In T. Baudet & M. R. Moro (Eds.), *Psychopathologie transculturelle: de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 107-150). Paris: Masson.
- Le, H.-N., Ceballo, R., Chao, R., Hill, N. E., Murry, V. M., & Pinderhughes, E. E. (2008). Excavating Culture: Disentangling Ethnic Differences From Contextual Influences in Parenting. *Applied Developmental Science*, 12(4), 163-175.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635.
- Lesane-Brown, C. L. (2006). A review of race socialization within Black families. *Developmental Review*, 26(4), 400-426.

- Letarte, M.-J., Normandeau, S., Parent, S., Boudreau, J.-F., Bigras, M., & Capuano, F. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 31(3), 511-536.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2004). A Randomized Study of Neighborhood Effects on Low-Income Children's Educational Outcomes. [Peer Reviewed]. *Developmental Psychology*, 40(4), 488-507. doi: 10.1037/0012-1649.40.4.488
- Levine, J. A., Pollack, H., & Comfort, M. E. (2001). Academic and behavioral outcomes among the children of young mothers. *Journal of Marriage & the Family*, 63(2), 355-369.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103.
- Lynn, R., & Mikk, J. (2007). National differences in intelligence and educational attainment. *Intelligence*, 35(2), 115-121.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Vihtonen, V., Salmelin, R. K., & Tamminen, T. (2009). Child's behaviour in mother-child interaction predicts later emotional and behavioural problems. *Infant and Child Development*, 18(5), 455-467. doi: 10.1002/icd.633
- Mareau, C., & Dreyfus, A. V. (2004). *L'indispensable de la psychologie: Studyrama*.
- Mc Andrew, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après la Loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de la langue française de la région montréalaise*. Document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche. MAIICC.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Sweet, R., Ben Salah, H., & Balde, A. (2011). Les Carrières Scolaires Des Jeunes Allophones À Montréal, Toronto Et Vancouver: Une Analyse Comparative. *Int. Migration & Integration*, 12, 495-515.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., & Ait-Said, R. (2006). L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 123-148.
- McAndrew, M., Ledent, J., & Ait-Said, R. (2005). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. : Rapport de recherche. Chaire en Relations ethniques, Université de Montréal.
- McCarty, C. A., & Zimmerman, F. J. (2005). Parental Emotional Support and Subsequent Internalizing and Externalizing Problems Among Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(4), 267-275.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (2001). Free-Time Activities in Middle Childhood: Links with Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 72(6), 1764-1778.

- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development. Special Issue: Minority children*, 61(2), 311-346.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- MEQ. (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L., & Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 381-398.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.771
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193-212.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Dickson, N., Hancock, R. J., Harrington, H., Houts, R., & al., E. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences (USA)*, 108, 2693-2698.
- Murray, C. (2006). Changes over time in the black-white difference on mental tests: Evidence from the children of the 1979 cohort of the National Longitudinal Survey of Youth. *Intelligence*, 34(6), 527-540.
- Murray, V. M., Smith, E. P., & Hill, N. E. (2001). Race, ethnicity, and culture in studies of families in context. *Journal of Marriage & the Family*, 63(4), 911-914.
- Naglieri, J. A., Rojahn, J., & Matto, H. C. (2007). Hispanic and non-Hispanic children's performance on PASS cognitive processes and achievement. *Intelligence*, 35(6), 568-579.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76(4), 795-810.
- Nievar, M., & Luster, T. (2006). Developmental processes in African American families: An application of McLoyd's theoretical model. *Journal of Marriage and Family*, 68(2), 320-331.

- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist*, 67(2), 130-159.
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(2), 673-716. doi: 10.1017/s0954579408000333
- Öxmert, E., Toyran, M., & Yurdakök, K. (2002). Behavioral Correlates of Television Viewing in Primary School Children Evaluated by the Child Behavior Checklist. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156, 910-914.
- Pagani, L., Boulerice, B., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (1997). Behavioural development in children of divorce and remarriage. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 769-781.
- Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W. C., & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social-émotional and cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 33(1), 101-110.
- Parke, R. D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., . . . Widaman, K. F. (2004). Economic Stress, Parenting, and Child Adjustment in Mexican American and European American Families. *Child Development*, 75(6), 1632-1656. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00807.x
- Pelletier, L. G., Boivin, M., & Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. In R. J. Vallerand & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Piaget, J. (1932). *The language and thought of the child*: New York: Harcourt, Brace.
- Pinderhughes, E. E., & Hurley, S. (2008). Disentangling Ethnic and Contextual Influences Among Parents Raising Youth in High-Risk Communities. *Applied Developmental Science*, 12(4), 211-219.
- Pinderhughes, E. E., Nix, R., Foster, E. M., & Damon, J. (2001). Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, and danger on parental behaviors. *Journal of Marriage & the Family*, 63(4), 941-953.
- Pomerleau, A., Malcuit, G., Moreau, J., & Bouchard, C. (2005). Contextes de vie, ressources et développement de jeunes de milieux populaires montréalais (pp. 46 p.): Rapport de recherche présenté au Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec.
- Pong, S.-L., Dronkers, J., & Hampden-Thompson, G. (2003). Family Policies and Children's School Achievement in Single- Versus Two-Parent Families. *Journal of Marriage and Family*, 65(3), 681-699.
- Pouget, E., Serbin, L. A., Stack, D. M., & Schwartzman, A. E. (2011). Fathers' influence on children's cognitive and behavioural functioning: A longitudinal study of Canadian families. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*

- canadienne des sciences du comportement*, 43(3), 173-182. doi: 10.1037/a0023948
- Qi, C. H., Kaiser, A. P., Milan, S., & Hancock, T. (2006). Language performance of low-income African American and European American preschool children on the PPVT-III. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(1), 5-16.
- Raikes, H., AlexanderPan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., . . . Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Raver, C. C., Gershoff, E. T., & Aber, J. L. (2007). Testing Equivalence of Mediating Models of Income, Parenting, and School Readiness for White, Black, and Hispanic Children in a National Sample. *Child Development*, 78(1), 96-115.
- Reardon, S., & Galindo, C. (2009). The Hispanic-White Achievement Gap in Math and Reading in the Elementary Grades. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 853-891.
- Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F., & van der Ende, J. (2009). Child to adult continuities of psychopathology: a 24-year follow-up. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 120, 230-238.
- Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: Results of a 24-year longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1233-1241.
- Reimann, G., Stoecklin, M., Lavalley, K., Gut, J., Frischknecht, M.-C., & Grob, A. (2013). Cognitive and motivational profile shape predicts mathematical skills over and above profile level. *Psychology in the Schools*, 50(1), 37-56.
- Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjorn, B. H., Hoyer, M., Dahl, S., Boesen, A. J., Hansen, S. G., & Leth, I. (2011). Emotional difficulties in seventh grade children in Denmark. *Scand J Psychol*, 52(5), 433-439. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00896.x
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ginzburg, S., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., . . . Roussos, A. (2007). Consistency of teacher-reported problems for students in 21 countries. *School Psychology Review*, 36(1), 91-110.
- Roelofs, J., Meesters, C., Huurne, M. t., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 331-344.
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Roldan, I., Duque, E., Barrera, J., Pérez, R., & Carvajal, P. (2011). Violence on national television and the children's perception. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 40(3), 446-456.

- Rose, S. A., Feldman, J. F., Jankowski, J. J., & Van Rossem, R. (2012). Information processing from infancy to 11 years: Continuities and prediction of IQ. *Intelligence*, 40(5), 445-457.
- Rouzier, F. (1987). *L'élaboration d'un questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatrices des parents d'âge préscolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Rushton, J. P., & Jensen, A. R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(2), 235-294. doi: 10.1037/1076-8971.11.2.235
- Sameroff, A. (2006). Identifying risk and protective factors for healthy child development. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 53-76).
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. : Washington, DC: National Academy Press.
- Simons, R. L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K.-H., Cutrona, C., & Conger, R. D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American children: A multilevel analysis. *Development and Psychopathology*, 14(2), 371-393.
- Simpkins, S. D., Delgado, M. Y., Price, C. D., Quach, A., & Starbuck, E. (2012). Socioeconomic Status, Ethnicity, Culture, and Immigration: Examining the Potential Mechanisms Underlying Mexican-Origin Adolescents' Organized Activity Participation. *Developmental Psychology*. doi: 10.1037/a0028399
- Sonnleitner, P., Keller, U., Martin, R., & Brunner, M. (2013). Students' complex problem-solving abilities: The structure and relations to reasoning ability and educational success. *Intelligence*, 41(5), 289-305.
- Spinks, R., Arndt, S., Caspers, K., Yucuis, R., McKirgan, W. L., Pfalzgraf, C., & Waterman, E. (2007). School achievement strongly predicts midlife IQ. *Intelligence*, 35(6), 563-567.
- Stanton-Chapman, T. L., Chapman, D. A., Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2004). Cumulative Risk and Low-Income Children's Language Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 227-237.
- Statistique Canada. (2005). Pleins feux sur les Canadiens de deuxième génération. Récupéré du site de Statistique Canada: www.statcan.gc.ca
- Statistique Canada. (2006). Recensement de 2006. Récupéré du site de Statistique Canada: www.statcan.gc.ca
- Statistique Canada. (2012). *Recensement de la population de 2011: Caractéristiques linguistiques des Canadiens*.

- Statistique Canada. (2013). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011: Immigration, lieu de naissance, citoyenneté, origine ethnique, minorités visibles, langue et religion*.
- Swanson, J. M. (1992). *School-based assessments and interventions for ADD students*. Irvine, CA: K. C. Publishing.
- Tabachnick, G., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, Toronto: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, G., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N., & Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- te Nijenhuis, J., & van der Flier, H. (2003). Immigrant-majority group differences in cognitive performance: Jensen effects, cultural effects, or both? . *Intelligence*, 31(5), 443-459.
- Tessier, R., & Tarabulsy, G. M. (2010). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V. R. I., Tineo, W., & Mendelsohn, A. L. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78.
- Tong, S., Baghurst, P., Vimpani, G., & McMichael, A. (2007). Socioeconomic position, maternal IQ, home environment, and cognitive development. *The Journal of Pediatrics*, 151(3), 284-288.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72-88.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16(2), 249-267. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x
- Vallerand, R. (1989). Vers une Méthodologie de Validation Trans-Culturelle de Questionnaires Psychologiques: Implications pour la Recherche en Langue Française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Van den Bulck, J. (2004). Media Use and Dreaming: The Relationship Among Television Viewing, Computer Game Play, and Nightmares or Pleasant Dreams. *Dreaming*, 14(1), 43-49.
- Verreault, M., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âg.s de 0 à 5 ans: les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, 33(2), 182-206.
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of mediation hypothesis. *Intelligence*, 39(5), 357-369.

- Voyer, J.-P., Valois, P., & Rémillard, B. (2000). La sélection des participants. In R. J. Vallerand & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. 3e éd. Paris: La Dispute, 544 p.
- Wadsworth, M. E., & Achenbach, T. M. (2005). Explaining the link between low socioeconomic status and psychopathology: Testing two mechanisms of the social causation hypothesis. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 73(6), 1146-1153.
- Wang, L. (2010). *Co-occurring academic and mental health problems in high school: A longitudinal study*. 70, US: ProQuest Information & Learning.
- Wechsler, D. (2003). *Échelle d'intelligence pour enfants - Quatrième édition (WISC-IV)*. New York: The psychological corporation.
- Westerlund, M., & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child: Care, Health and Development*, 34(2), 257-266.
- White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 158-171.
- Wiecha, J. L., Sobol, A. M., Paeterson, K. E., & Gortmaker, S. L. (2001). Household Television Access: Associations With Screen Time, Reading, and Homework Among Youth. *Ambulatory Pediatrics*, 1(5), 244-251.
- Woodcock, R. W., & Johnson, M. B. (1989). Tests of achievement, Standard Battery (form B). *Riverside Publishing (Houghton Mifflin), Chicago, IL*.
- Yeung, W.-J. J., & Pfeiffer, K. M. (2009). The Black and White test score gap and early home environment. *Social Science Research*, 38(2), 412-437.
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1038-1050. doi: 10.1037/0022-006x.68.6.1038
- Zadeh, Z. Y., Im-Bolter, N., & Cohen, N. J. (2007). Social cognition and externalizing psychopathology: An investigation of the mediating role of language. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 141-152.
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.